

Université de Montréal

L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur  
influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des  
inférences

par  
Marie Dupin de Saint-André

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en didactique

août, 2011

© Marie Dupin de Saint-André, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :  
L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur  
influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des  
inférences

présentée par :  
Marie Dupin de Saint-André

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Monique Noël-Gaudreault  
présidente-rapporteuse

Isabelle Montésinos-Gelet  
directrice de recherche

Marie-France Morin  
codirectrice de recherche

Manon Hébert  
membre du jury

Michel Fayol  
examineur externe

François Bowen  
représentant du doyen

## RÉSUMÉ

La présente recherche collaborative vise à étudier les pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences. Plus précisément, nous décrivons les interventions, lors des lectures à haute voix, de quatre enseignantes expertes que nous avons formées pour travailler la compréhension inférentielle et les comparons à celles de deux enseignantes expertes non formées (objectif 1). Puis, nous examinons l'influence de leurs pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté à faire des inférences de leurs élèves (n=92) (objectif 2). Enfin, nous nous intéressons, à titre exploratoire, au potentiel de la recherche collaborative comme voie de développement professionnel des enseignants (objectif 3).

Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons observé les enseignantes à quatre reprises, lors de lectures d'albums de littérature de jeunesse. Les données obtenues à partir de ces pratiques observées ont été complétées par celles issues des pratiques déclarées des enseignantes pour toute la durée de la recherche (neuf semaines). De plus, nous avons évalué l'habileté à réaliser des inférences des élèves de ces six enseignantes à deux reprises, au début et à la fin de la recherche. Finalement, les enseignantes ont rempli deux questionnaires écrits sur l'impact de cette recherche sur leurs pratiques, l'un à la fin de la recherche et l'autre deux ans après celle-ci.

Nos résultats indiquent que si toutes les enseignantes travaillaient les inférences, il existe cependant des différences notables dans leur façon de mener ce travail. Trois des enseignantes formées (enseignantes 1, 2 et 3) ont majoritairement privilégié la co-élaboration du sens des épisodes implicites et se sont montrées très efficaces pour soutenir leurs élèves dans ce travail de construction du sens. L'autre enseignante formée (enseignante 4), en raison d'une appropriation difficile du

contenu de la formation, n'est pas parvenue à offrir à ses élèves un étayage adéquat, malgré ses nombreuses tentatives pour les amener à faire des inférences. Les enseignantes non formées (enseignantes 5 et 6) ont, quant à elles, misé plus fréquemment sur la transmission du sens des épisodes implicites et ont également soutenu moins efficacement leurs élèves dans l'élaboration du sens.

Ces différences dans la façon de travailler les inférences se sont répercutées sur la progression des élèves entre le début et la fin de la recherche. Ceux des enseignantes 1, 2 et 3 obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des trois autres enseignantes. Ainsi, il ne suffit pas de travailler les inférences lors des lectures à haute voix pour assurer la progression des élèves. D'autres facteurs revêtent aussi une grande importance : le choix d'œuvres de qualité, l'engagement des élèves dans les discussions pour co-élaborer le sens et l'étayage adéquat de l'enseignant.

Enfin, il semblerait que l'activité réflexive suscitée lors d'une participation à une recherche collaborative et le soutien offert par l'étudiante-chercheuse aient donné aux enseignantes la possibilité d'apporter des changements durables dans leurs pratiques. En ce sens, la recherche collaborative paraît être une voie prometteuse pour contribuer au développement professionnel des enseignants.

**Mots-clés :** pratiques de lecture à haute voix, inférences, enseignant expert, préscolaire, recherche collaborative, développement professionnel, littérature de jeunesse.

## ABSTRACT

This collaborative research is an attempt to study expert teachers' reading aloud practices and their impact on the development of preschool students' ability to make inferences. First, the interventions of four expert teachers specifically trained to work inferences while reading aloud are described and compared with those of two non trained expert teachers (objective 1). Next, the impact of all teachers' practices on the development of their students' ability to make inferences (n=92) is examined (objective 2). Finally, we look into collaborative research as a way to support professional development for teachers (objective 3).

In order to attain our objectives, we observed participant teachers four times while they were reading children's books. Data gathered from those observations were completed with other data provided by the teachers about their practices over a nine-week period. Moreover, the ability of the students to make inferences was assessed twice: once at the beginning and once at the end of the research. Teachers also completed two written questionnaires, one at the beginning and the other 2 years after the end of this research, concerning the impacts of their participation in this research on their practices.

While all teachers worked inferences with their students, our results showed that there are significant differences in the way they do it. Three of the trained teachers (number 1, 2, and 3) predominantly put emphasis on co-elaboration of the implicit episodes' meaning and gave their students appropriate scaffolding. Because she found it difficult to assimilate training contents, the other trained teacher (number 4) failed - not without numerous attempts - to offer the same kind of scaffolding. As for the two non trained teachers (number 5 and 6), they gave preference to the transmission of the implicit episodes' meaning, and supported their students less efficiently when they tried to elaborate it.

The differences in how the work on inferences was done had an impact on students' progression from the beginning to the end of the research. Three of the trained teachers' students had significantly superior results in comparison to the others'. Therefore, a specific work on inferences only does not ensure that students will make progress. There are other important contributing factors: choosing quality books, students' involvement in discussions in order to co-elaborate the text's meaning, and appropriate scaffolding from the teacher.

Finally, according to our results, a participation in a collaborative research, which promotes reflexivity and offers coaching, seems to give the teachers the opportunity to bring about long-term changes in their practices. In consequence, a participation in that type of research appears to contribute to teachers' professional development.

**Keywords :** reading aloud practices, inferences, expert teacher, preschool, collaborative research, professional development, children's books.

## TABLE DES MATIÈRES

Résumé .....	i
Abstract .....	iii
Table des matières .....	v
Liste des tableaux .....	xiii
Liste des figures.....	xvi
Liste des abréviations .....	xvii
Dédicace .....	xviii
Remerciements .....	xix
 <b>INTRODUCTION .....</b>	 <b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>5</b>
1. CONTEXTE PRATIQUE : L'ÉDUCATION AU PRÉSCOLAIRE ET LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE.....	6
2. CONTEXTE THÉORIQUE .....	8
2.1. L'ACTE DE LIRE .....	8
2.2. L'ACTE DE LIRE ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT VISANT L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT.....	9
2.3. LA COMPRÉHENSION EN LECTURE .....	11
2.3.1. Le modèle de la compréhension de Kintsch et Van Dijk .....	11
2.3.2. Les processus en jeu dans la compréhension en lecture.....	12
2.3.3. La compréhension en lecture et la compréhension de textes oralisés .....	14
2.4. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE .....	16
3. QUESTION GÉNÉRALE .....	19
4. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET LES HABILETÉS DE COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES .....	20
4.1. LA COMPRÉHENSION EN LECTURE : LES DIFFICULTÉS LIÉES AU PROCESSUS INFÉRENTIEL .....	20
4.2. LA LECTURE À HAUTE VOIX : UNE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE RITUELLE AU PRÉSCOLAIRE .....	21
4.2.1. Les effets de la lecture à haute voix sur les habiletés des élèves .....	22
4.2.2. La lecture à haute voix : une pratique à privilégier pour travailler les inférences.....	23
5. LES ENSEIGNANTS EXPERTS .....	24
5.1. LES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS EXPERTS .....	24
5.2. FORMER DES ENSEIGNANTS EXPERTS POUR TRAVAILLER LES INFÉRENCES .....	27

<b>6. QUESTIONS SPÉCIFIQUES.....</b>	<b>27</b>
 <b>CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>29</b>
<b>1. LE TRAVAIL PRESCRIT PAR LE MEQ (2001A) .....</b>	<b>32</b>
<b>2. L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT CHEZ LES ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE .....</b>	<b>32</b>
2.1. L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT .....	32
2.2. L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT : UNE PHASE DE COMPRÉHENSION DES TROIS DIMENSIONS DE L'ÉCRIT.....	33
2.3. LES COMPOSANTES QUI SOUTIENNENT L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT .....	34
2.4. LES FACTEURS INFLUENÇANT L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT.....	36
2.5. L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT ET LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES	36
<b>3. L'ENSEIGNANT EXPERT .....</b>	<b>38</b>
3.1. L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNANT EXPERT .....	38
3.2. LA RÉFLEXIVITÉ DE L'ENSEIGNANT EXPERT .....	39
3.3. L'ENSEIGNANT EXPERT ET SON OBJECTIF .....	41
3.4. L'ENSEIGNANT EXPERT ET SA CONNAISSANCE DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE .....	43
3.5. L'ENSEIGNANT EXPERT ET SON INVESTISSEMENT DANS LA FORMATION CONTINUE.....	44
<b>4. L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT : LES PRATIQUES DE LECTURE     À HAUTE VOIX .....</b>	<b>45</b>
4.1. DÉFINITION DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX .....	46
4.2. LES RECHERCHES DÉCRIVANT LES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX .....	46
4.2.1. Les macro-descriptions des pratiques de lecture à haute voix .....	47
4.2.2. Les micro-descriptions des pratiques de lecture à haute voix .....	51
4.3. LES APPORTS DE LA LECTURE À HAUTE VOIX POUR LES ÉLÈVES.....	54
4.3.1. Le développement des habiletés de compréhension des élèves .....	54
4.3.2. Le développement d'habiletés en lien avec la compréhension des élèves .....	55
4.4. LES CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX LES PLUS PROPICES AU DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS DES ÉLÈVES .....	58
4.4.1. Les interventions lors de la lecture à voix haute .....	58
<b>5. LES INFÉRENCES.....</b>	<b>60</b>
5.1. DÉFINITION ET CLASSIFICATION DES INFÉRENCES.....	60
5.1.1. La classification des inférences de Bianco et Coda (2002).....	61
5.1.2. Notre classification des inférences .....	63
5.2. PREMIÈRES RECHERCHES SUR LES INFÉRENCES .....	67



5.3.	LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILITÉ DES ENFANTS À FAIRE DES INFÉRENCES .....	68
5.4.	RECHERCHES SUR LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES À FAIRE DES INFÉRENCES .....	71
5.5.	RECHERCHES SUR L'ENTRAÎNEMENT À LA COMPRÉHENSION INFÉRENTIELLE AU PRIMAIRE ET EN MATERNELLE .....	76
5.5.1.	Recherche sur l'entraînement à la compréhension inférentielle au primaire .....	76
5.5.2.	Recherches sur l'entraînement à la compréhension inférentielle en maternelle .....	77
5.6.	RECHERCHES SUR LA LECTURE À HAUTE VOIX COMME MOYEN DE TRAVAILLER LES INFÉRENCES AU PRÉSCOLAIRE .....	80
<b>6.</b>	<b>LA RECHERCHE COLLABORATIVE : UNE VOIE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL POUR LES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>82</b>
6.1.	LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS .....	82
6.1.1.	Définition du développement professionnel chez les enseignants .....	82
6.1.2.	Recommandations pour soutenir le développement professionnel des enseignants .....	83
6.2.	LA RECHERCHE COLLABORATIVE .....	85
6.3.	RECHERCHES SUR LA RECHERCHE COLLABORATIVE EN TANT QU'AVENUE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL POUR LES ENSEIGNANTS.....	86
<b>7.</b>	<b>SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>90</b>
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>93</b>	
<b>1.</b>	<b>LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : UNE OU DES DÉFINITIONS ? ....</b>	<b>94</b>
<b>2.</b>	<b>LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES POUR ÉTUDIER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES .....</b>	<b>95</b>
<b>3.</b>	<b>NOTRE CHOIX D'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE : L'APPROCHE COLLABORATIVE .....</b>	<b>96</b>
3.1.	LA JUSTIFICATION DE NOTRE CHOIX DE MENER UNE RECHERCHE COLLABORATIVE .....	96
3.2.	LA STRUCTURE DE NOTRE RECHERCHE COLLABORATIVE.....	97
<b>4.</b>	<b>LA DÉMARCHE D'ENSEMBLE DE NOTRE RECHERCHE.....</b>	<b>99</b>
<b>5.</b>	<b>LE CHOIX DES SUJETS.....</b>	<b>103</b>
5.1.	LE CHOIX DES ENSEIGNANTS .....	103
5.1.1.	Description de l'entretien avec les enseignantes .....	104
5.1.2.	Les fondements du guide d'entretien .....	104

5.1.3.	Le guide d'entretien.....	106
5.1.4.	L'analyse des données de l'entretien.....	107
5.1.5.	Les biais relatifs à l'entretien .....	109
5.2.	LE CHOIX DES ÉLÈVES .....	110
<b>6.</b>	<b>LA FORMATION SUR LES INFÉRENCES.....</b>	<b>111</b>
6.1.	LA DESCRIPTION DE LA FORMATION SUR LES INFÉRENCES .....	111
6.2.	LES AVANTAGES ET LES INCONVÉNIENTS DE NOTRE FORMATION .....	112
<b>7.</b>	<b>LES ÉVALUATIONS DE L'HABILETÉ DES ÉLÈVES À FAIRE DES INFÉRENCES .....</b>	<b>113</b>
7.1.	DESCRIPTION DES ÉVALUATIONS INITIALE ET FINALE DES HABILETÉS DES ÉLÈVES À FAIRE DES INFÉRENCES .....	113
7.2.	LES FONDEMENTS DES ÉPREUVES SUR LES INFÉRENCES .....	113
7.3.	DESCRIPTION DES ÉPREUVES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À FAIRE DES INFÉRENCES .....	114
7.3.1.	Description de l'épreuve n°1 : le texte narratif et les questions .....	115
7.3.2.	Description de l'épreuve n°2 : les courts textes et les inférences de différents contenus .....	117
7.3.3.	Description de l'épreuve n°3 : les courts textes et les inférences anaphoriques, causales et logiques .....	119
7.4.	L'ANALYSE DES DONNÉES DES ÉVALUATIONS DES HABILETÉS DES ÉLÈVES .....	122
7.5.	L'IDENTIFICATION ET LE CONTRÔLE DES BIAIS POUR LES ÉVALUATIONS INITIALE ET FINALE.....	122
<b>8.</b>	<b>LES OBSERVATIONS DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX DES ENSEIGNANTES EXPERTES .....</b>	<b>123</b>
8.1.	DESCRIPTION DE L'OBSERVATION DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX DES ENSEIGNANTES EXPERTES .....	123
8.1.1.	Pourquoi privilégier des albums de littérature de jeunesse? .....	124
8.1.2.	Notre sélection d'albums de littérature de jeunesse .....	124
8.2.	LES FONDEMENTS DE NOTRE LISTE DE CODES POUR L'ANALYSE DES DONNÉES .....	130
8.3.	L'ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DES OBSERVATIONS .....	131
8.3.1.	Le codage des interventions .....	131
8.3.2.	L'analyse des données codées .....	136
8.4.	L'IDENTIFICATION ET LE CONTRÔLE DES BIAIS DE L'OBSERVATION DES ENSEIGNANTS EXPERTS.....	139
<b>9.</b>	<b>LES QUESTIONNAIRES POUR ÉVALUER LES IMPACTS À COURT ET À LONG TERME DE LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTES EXPERTES À UNE RECHERCHE COLLABORATIVE .....</b>	<b>143</b>

9.1.	DESCRIPTION DES DEUX QUESTIONNAIRES UTILISÉS POUR ÉVALUER LES IMPACTS À COURT ET À LONG TERME DE LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTES À UNE RECHERCHE COLLABORATIVE .....	144
9.2.	L'ANALYSE DES DONNÉES DES QUESTIONNAIRES .....	145
9.3.	L'IDENTIFICATION ET LE CONTRÔLE D'UN BIAIS RELIÉ AUX QUESTIONNAIRES ÉCRITS .....	146
<b>10.</b>	<b>NOS OBJECTIFS ET SOUS-OBJECTIFS DE RECHERCHE .....</b>	<b>147</b>
<b>CHAPITRE 4 — ARTICLES .....</b>		<b>149</b>
<b>PREMIER ARTICLE .....</b>		<b>152</b>
<b>1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE .....</b>		<b>153</b>
<b>2. CONTEXTE THÉORIQUE .....</b>		<b>154</b>
2.1.	LA COMPRÉHENSION EN LECTURE ET LES INFÉRENCES .....	154
2.2.	LA LECTURE À HAUTE VOIX .....	156
2.2.1.	La description des pratiques de lecture à haute voix .....	156
2.2.2.	Les styles de lecture à haute voix et les interventions qui les caractérisent .....	157
2.2.3.	Les apports de la lecture à haute voix .....	158
2.2.4.	Les interventions à privilégier lors des lectures à haute voix .....	158
<b>3. MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>160</b>
3.1.	LES ENSEIGNANTS EXPERTS .....	160
3.2.	INSTRUMENTATION ET DÉROULEMENT .....	161
3.3.	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES .....	162
3.4.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	164
<b>4. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>		<b>164</b>
4.1.	DESCRIPTION DU STYLE DE LECTURE À HAUTE VOIX DES SIX ENSEIGNANTES .....	164
4.2.	LE CONTENU DES INTERVENTIONS SUR LES INFÉRENCES .....	167
4.3.	LES TYPES D'INTERVENTIONS SUR LES INFÉRENCES .....	169
4.4.	L'EFFICACITÉ DES INTERVENTIONS SUR LES INFÉRENCES POUR LA CO-ÉLABORATION DU SENS .....	170
<b>5. CONCLUSION .....</b>		<b>176</b>
<b>DEUXIÈME ARTICLE .....</b>		<b>182</b>
<b>1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE .....</b>		<b>183</b>
<b>2. CADRE CONCEPTUEL .....</b>		<b>185</b>

2.1.	LA COMPRÉHENSION EN LECTURE ET LES INFÉRENCES .....	185
2.1.1.	Les difficultés à faire des inférences .....	187
2.1.2.	L'entraînement à la compréhension en maternelle.....	189
2.2.	LA LECTURE À HAUTE VOIX ET LES INFÉRENCES AU PRÉSCOLAIRE .....	191
<b>3.</b>	<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>194</b>
3.1.	LES ENSEIGNANTES EXPERTES .....	194
3.2.	LES ÉLÈVES .....	195
3.3.	INSTRUMENTATION ET DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	196
3.4.	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES .....	197
3.4.1.	La description et la comparaison du style de lecture à haute voix des enseignantes expertes .....	197
3.4.2.	L'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences .....	199
<b>4.</b>	<b>RÉSULTATS ET DISCUSSION .....</b>	<b>202</b>
4.1.	LA DESCRIPTION DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX POUR TRAVAILLER LES INFÉRENCES.....	202
4.1.1.	La qualité des œuvres lues.....	203
4.1.2.	Le nombre et le contenu des interventions sur les inférences .....	203
4.1.3.	Le type d'interventions pour aborder les inférences .....	206
4.1.4.	L'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-élaboration du sens .....	207
4.2.	L'INFLUENCE DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ DES ÉLÈVES À FAIRE DES INFÉRENCES	209
4.2.1.	Comparaison du développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignante. ....	209
4.2.2.	Comparaison de la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences.....	211
<b>5.</b>	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>215</b>
<b>TROISIÈME ARTICLE.....</b>	<b>224</b>	
<b>1.</b>	<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>225</b>
<b>2.</b>	<b>CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>226</b>
2.1.	LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS .....	226
2.2.	LA RECHERCHE COLLABORATIVE .....	228
2.3.	LA RECHERCHE COLLABORATIVE : UNE VOIE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL POUR LES ENSEIGNANTS? .....	229
<b>3.</b>	<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>233</b>

<b>4. RÉSULTATS .....</b>	<b>236</b>
4.1. LES CHANGEMENTS DANS LES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX..	236
4.2. LE PROCESSUS D'APPROPRIATION DES SAVOIRS DANS UNE RECHERCHE COLLABORATIVE .....	241
4.3. LES ÉLÉMENTS DU DISPOSITIF DE RECHERCHE PERMETTANT LA MODIFICATION DES PRATIQUES ET LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES .....	243
<b>5. DISCUSSION.....</b>	<b>244</b>
<b>6. CONCLUSION.....</b>	<b>246</b>

## **CHAPITRE 5 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION..... 250**

<b>1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE RECHERCHE.....</b>	<b>251</b>
1.1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'OBJECTIF 1 .....	251
1.1.1. Synthèse des résultats du sous-objectif 1 .....	252
1.1.2. Synthèse des résultats relatifs au sous-objectif 2 .....	257
1.2. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS RELATIFS À L'OBJECTIF 2.....	259
1.2.1. Synthèse des résultats relatifs au sous-objectif 1 .....	260
1.2.2. Synthèse des résultats relatifs au sous-objectif 2 .....	261
1.3. SYNTHÈSE DE L'OBJECTIF 3.....	262
1.3.1. Synthèse des résultats du sous-objectif 1 .....	262
1.3.2. Synthèse des résultats du sous-objectif 2 .....	263
1.3.3. Synthèse des résultats du sous-objectif 3 .....	264
<b>2. DISCUSSION.....</b>	<b>265</b>
2.1. LES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX.....	265
2.1.1. Les recherches macro-descriptives.....	265
2.1.2. Les recherches micro-descriptives .....	267
2.2. LA LECTURE À HAUTE VOIX COMME MOYEN DE SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILITÉ DES ÉLÈVES À FAIRE DES INFÉRENCES .....	269
2.2.1. La description des aspects du style de lecture à haute voix spécifiques au travail sur les inférences .....	270
2.2.2. L'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences .....	273
<b>3. LA RECHERCHE COLLABORATIVE COMME VOIE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>277</b>

## **CONCLUSION..... 278**

<b>1. LIMITES DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>281</b>
---	------------

<b>2. LES RETOMBÉES POUR LE DOMAINE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>282</b>
<b>3. LES RETOMBÉES POUR LE DOMAINE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES.....</b>	<b>284</b>
<b>4. PISTES DE RECHERCHES FUTURES .....</b>	<b>285</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>286</b>
<b>ANNEXE 1 Certificat d'éthique.....</b>	<b>i</b>
<b>ANNEXE 2 Guide d'entretien .....</b>	<b>iii</b>
<b>ANNEXE 3 Portraits des six enseignantes et de leurs pratiques de lecture à haute voix au début de la recherche.....</b>	<b>x</b>
<b>ANNEXE 4 Les extraits révélateurs de la réflexivité des enseignantes .....</b>	<b>xi</b>
<b>ANNEXE 5 Formulaires de consentement .....</b>	<b>xlvi</b>
<b>ANNEXE 6 Description de la formation pour les enseignantes .....</b>	<b>liv</b>
<b>ANNEXE 7 Outil d'évaluation de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences .....</b>	<b>lxviii</b>
<b>ANNEXE 8 Liste des codes pour l'analyse des observations.....</b>	<b>lxxviii</b>
<b>ANNEXE 9 Grille pour la description des pratiques de lecture à haute voix hebdomadaires .....</b>	<b>cx</b>
<b>ANNEXE 10 Référentiel des enseignantes formées pour remplir les grilles de lecture hebdomadaires .....</b>	<b>cxii</b>
<b>ANNEXE 11 Référentiel des enseignantes non formées pour remplir les grilles de lecture hebdomadaires .....</b>	<b>cxvi</b>
<b>ANNEXE 12 Questionnaire sur l'impact à court terme de la participation à la recherche collaborative .....</b>	<b>cxx</b>
<b>ANNEXE 13 Questionnaire sur l'impact à long terme de la participation à la recherche collaborative .....</b>	<b>cxxiv</b>
<b>ANNEXE 14 Formulaires de consentement des coauteurs des trois articles .....</b>	<b>cxxvii</b>
<b>ANNEXE 15 Pratiques de lecture à haute voix déclarées.....</b>	<b>cxviii</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Description des processus en jeu dans la compréhension en lecture (D'après Irwin, 1986) .....	13
Tableau II	Classification des inférences selon Bianco et Coda (2002).....	63
Tableau III	Notre classification des types d'inférence (adaptée de Bianco et Coda, 2002).....	66
Tableau IV	Les niveaux de développement des relations causales dans le récit chez l'enfant d'âge préscolaire (Makdissi et Boisclair, 2004).....	70
Tableau V	Caractéristiques des six enseignantes et du milieu socioéconomique de leur école pour l'année 2006-2007 .....	109
Tableau VI	Inférences requises dans l'épreuve n°1 .....	116
Tableau VII	Inférences requises dans l'épreuve n°2.....	118
Tableau VIII	Critères de complexité des items d'inférences anaphoriques de l'épreuve n°3 .....	120
Tableau IX	Critères de complexité des items d'inférences causales de l'épreuve n°3 .....	121
Tableau X	Présentation des quatre albums pour les observations.....	125
Tableau XI	Les codes pour les réponses des élèves aux questions inférentielles .....	134
Tableau XII	Les cinq types d'unités et leur définition.....	135
Tableau XIII	Exemple du codage d'une unité de co-élaboration sur deux inférences lexicales dans la classe de l'enseignante 2 .....	136
Tableau XIV	Répartition des élèves selon le nombre moyen de leurs interventions par lecture lors des discussions inférentielles ..	139
Tableau XV	Répartition des élèves selon la qualité de leur participation aux discussions inférentielles lors des quatre lectures observées.	139
Tableau XVI	Présentation des trois articles.....	150
Tableau XVII	Fréquence et durée des lectures à haute voix pendant les neuf semaines de la recherche .....	252
Tableau XVIII	Extraits révélateurs de la réflexion de l'enseignante 1 sur ses pratiques.....	xli
Tableau XIX	Extraits révélateurs de la réflexion de l'enseignante 2 sur ses pratiques.....	xlii
Tableau XX	Extraits révélateurs de la réflexion de l'enseignante 3 sur ses pratiques.....	xliii
Tableau XXI	Extraits révélateurs de la réflexion de l'enseignante 4 sur ses pratiques.....	xliv
Tableau XXII	Extraits révélateurs de la réflexion de l'enseignante 5 sur ses pratiques.....	xlvi
Tableau XXIII	Extraits révélateurs de la réflexion de l'enseignante 6 sur ses pratiques.....	xlvi
Tableau XXIV	Notre classification des inférences .....	lxii

Tableau XXV	Codes pour les réponses des élèves aux questions inférentielles .....	lxxix
Tableau XXVI	Codes pour les interventions des enseignantes .....	lxxx
Tableau XXVII	Codes pour les différentes unités .....	cix
Tableau XXVIII	Fréquence des interventions (en nombre et en pourcentage) mises en œuvre avant la lecture par les six enseignantes pour les pratiques de lecture à haute voix déclarées .....	cxxxii
Tableau XXIX	Fréquence des interventions (en nombre et en pourcentage) mises en œuvre pendant et après la lecture par les six enseignantes pour les pratiques de lecture à haute voix déclarées .....	cxxxiii
Tableau XXX	Fréquence des interventions sur des inférences (en nombre et en pourcentage) mises en œuvre pendant et après la lecture par les quatre enseignantes formées pour les pratiques de lecture à haute voix déclarées .....	cxxxiv
Tableau XXXI	Fréquence des interventions sur des inférences (en nombre et en pourcentage) mises en œuvre pendant et après la lecture par les deux enseignantes non formées pour les pratiques de lecture à haute voix déclarées .....	cxxxv

## Article 1

Tableau 1	Classification des types d'inférence (adaptée de Bianco et Coda, 2002) .....	153
Tableau 2	Les cinq types d'unités et leur définition .....	163
Tableau 3	Interventions de l'enseignante 5 visant à éviter aux élèves de faire des inférences .....	170
Tableau 4	Unité de co-élaboration de l'enseignante 2 sur une inférence lexicale .....	171
Tableau 5	Unité survolée de l'enseignante 3 .....	172
Tableau 6	Unité de co-élaboration de l'enseignante 1 sur plusieurs inférences (anaphorique, lexicales et causale) .....	173
Tableau 7	Unité avortée de l'enseignante 4 .....	175
Tableau 8	Unité de transmission de l'enseignante 5 .....	176

## Article 2

Tableau 1	Classification des types d'inférence (adaptée de Bianco et Coda, 2002) .....	186
Tableau 2	Caractéristiques des six enseignantes et du milieu socioéconomique de leur école pour l'année 2006-2007 .....	195
Tableau 3	Les cinq types d'unités et leur définition .....	198
Tableau 4	Les codes pour les réponses des élèves aux questions inférentielles .....	200



Tableau 5	Répartition des élèves selon le nombre de leurs interventions lors des discussions inférentielles.....	201
Tableau 6	Répartition des élèves selon la qualité de leur participation aux discussions inférentielles.....	202
Tableau 7	Note moyenne de la qualité des œuvres lues pour les six enseignantes.....	203
Tableau 8	Nombre d'interventions en fonction des différents types d'inférences pour les 4 lectures observées.....	205
Tableau 9	Pourcentage de lectures dans lesquelles les inférences nécessaires à la compréhension et les inférences prédictives sont travaillées selon les pratiques déclarées des 6 enseignantes .....	205
Tableau 10	Résultats initiaux et finaux des élèves aux épreuves d'inférence selon les classes .....	210
Tableau 11	Résultats initiaux et finaux des élèves répartis selon la quantité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences au cours des 4 lectures .....	212
Tableau 12	Résultats initiaux et finaux des élèves répartis selon la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences au cours des 4 lectures .....	213

### **Article 3**

Tableau 1	Synthèse des changements à court et à long terme dans les pratiques de lecture haute voix des quatre enseignantes.....	237
-----------	--	-----

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Schéma d'analyse du travail enseignant (Goigoux, 2001, p.133).....	30
Figure 2	Adaptation du schéma d'analyse du travail enseignant (Goigoux, 2001, p.133) selon les particularités de notre recherche .....	31
Figure 3	Modèle de la recherche collaborative (Desgagné <i>et al.</i> , 2001) .....	98
Figure 4	Démarche d'ensemble de notre recherche .....	102
 <b>Article 1</b>		
Figure 1	Nombre d'interventions se rapportant aux différents types d'inférences au cours des 4 lectures.....	167
Figure 2	Répartition en pourcentage des types d'interventions pour travailler les inférences lors des 4 lectures .....	169
Figure 3	Répartition en pourcentage des interventions sur les inférences en fonction des unités dans lesquelles elles se retrouvent lors des 4 lectures .....	171
 <b>Article 2</b>		
Figure 1	Répartition en pourcentage des types d'interventions pour travailler les inférences lors des 4 lectures .....	206
Figure 2	Répartition en pourcentage des interventions sur les inférences en fonction des unités dans lesquelles elles se retrouvent lors des 4 lectures .....	207
Figure 3	Répartition des élèves des six enseignantes en fonction de la quantité de leurs interventions .....	214
Figure 4	Répartition des élèves des six enseignantes en fonction de la qualité de leurs interventions .....	214

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS**

**CEE** : Centre des enseignantes et des enseignants

**MELS** : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

**MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale (France)

**MEQ** : Ministère de l'Éducation du Québec

**ONL** : Observatoire National de la Lecture

*À Jules et à Mathieu,  
mes deux amours*

## REMERCIEMENTS

Tout au long de mon parcours doctoral, de nombreuses personnes m'ont accompagnée et ont participé, directement ou indirectement, à la réalisation de cette thèse. Je leur adresse maintenant mes remerciements.

Je voudrais témoigner ma plus grande reconnaissance à Isabelle Montésinos-Gelet, ma directrice de recherche et amie. C'est grâce à elle que j'ai peu à peu découvert le monde de la recherche. Je n'aurais pu rêver d'un meilleur encadrement. La précision de ses commentaires, ses encouragements, sa gentillesse, ses multiples relectures et sa propension à me proposer toujours de nouveaux projets m'ont permis au fil du temps de devenir une chercheuse.

Mes remerciements vont également à Marie-France Morin, ma codirectrice, dont les commentaires rigoureux m'ont amenée à me dépasser. J'espère avoir la chance de pouvoir travailler à ses côtés dans le futur.

Je tiens à remercier les membres de mon jury de thèse : Monique Noël-Gaudreault, qui par ses commentaires m'a donné la possibilité d'améliorer tant le fond que la forme de cette thèse; Manon Hébert, dont la rigueur intellectuelle a été une source d'inspiration pour moi; et Michel Fayol, qui a accepté d'être l'examineur externe de cette thèse.

Merci aux enseignantes, Francine, Anick, Marie-Claude, Marie-Andrée, Danielle et Sonia, qui ont cru en ce projet et s'y sont investies avec passion. Merci également à leurs 92 élèves qui ont tous consenti à participer à notre petit jeu.

Merci à Nicole Gaboury, qui a à cœur le succès et le bien-être des étudiants du département de didactique.

Merci à ma famille, qui m'a si souvent encouragée. Mes parents, Dannie et Roger, qui m'ont toujours entourée de leur amour inconditionnel et soutenue dans mes projets. Manou, mon extraordinaire grand-mère qui, dès mon jeune âge, m'a donné

le goût du travail bien fait. Aurélie, ma sœur, qui m'a soutenue malgré la distance. Pierre et Hélène, mes beaux-parents, qui se sont à maintes reprises occupés de mon fils pour que je puisse me consacrer à l'écriture de cette thèse.

Merci à mes amis, et tout particulièrement à Karine pour sa sollicitude et ses fréquents encouragements.

Tout mon amour va à Mathieu et à Jules. Mathieu, mon conjoint, avec qui j'ai tant discuté de cette thèse. C'est grâce à sa présence et son soutien indéfectible que j'ai pu mener à terme mes études. En outre, ses conseils et ses commentaires toujours à propos m'ont aidée à améliorer cette thèse. Merci de m'avoir témoigné si fréquemment ta confiance en mes capacités. Jules, mon fils, qui par sa présence égaye mes journées. Son amour de la lecture est un exemple probant de l'intérêt des très jeunes enfants pour l'écrit.

Finalement, je ne peux passer sous silence l'appui financier que j'ai reçu du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et de l'Université de Montréal, qui m'ont octroyé des bourses pendant mes études de doctorat.

# **INTRODUCTION**

Dans notre société, l'omniprésence de l'écrit rend nécessaire la maîtrise de la lecture, qui est un *moyen d'accès à la connaissance et un instrument de l'intégration sociale* (Robillart, 1996, p.135). Il est aisé de penser à toutes les activités quotidiennes dans lesquelles nous sommes en rapport avec l'écrit et aux difficultés rencontrées par les personnes qui ne sont pas en mesure de lire et de comprendre l'écrit.

L'acte de lire est complexe et peut être étudié *selon au moins deux dimensions complémentaires* (Fayol, 2002, p.3) : la reconnaissance de mots et la compréhension. Au cours des dernières années, de nombreuses études ont examiné le développement des habiletés de décodage et de reconnaissance de mots (Fayol, 2002). Cependant, il existe moins de recherches sur le développement des habiletés de compréhension en lecture des enfants (Oakhill et Cain, 2004; Kintsch, 2004; Van den Broek *et al.*, 2005) et sur les pratiques à mettre en place pour favoriser ce développement (Fayol, 2002). Dans une optique de prévention des difficultés en lecture, de plus en plus de chercheurs recommandent de travailler la compréhension de textes écrits à l'oral dès le préscolaire (Bianco *et al.*, 2010; Cain, 2010; Fayol, 1996; Florit, Roch et Levatero, 2011; Giasson, 2011; Kendeou, Van den Broek, White et Lynch, 2009; Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010; Martinet et Rieben, 2010; Van den Broek *et al.*, 2005). La littérature de jeunesse est un des médias utilisés à cette fin, principalement à travers les lectures à haute voix de l'enseignant – pratique d'enseignement très fréquente au préscolaire. Elle constitue un moyen de mettre les élèves en contact avec l'écrit à travers la médiation de l'enseignant (MEN, 2002). Dans cette recherche, nous nous intéressons à des pratiques d'enseignement du préscolaire qui visent le développement des habiletés de compréhension des élèves, c'est-à-dire aux pratiques de lecture à haute voix. Comme comprendre un texte lu ou entendu nécessite la mise en œuvre de plusieurs habiletés et processus — et que nous ne pouvons étudier en profondeur l'ensemble des processus de compréhension dans le cadre de cette recherche doctorale —, nous avons plutôt



choisi de nous concentrer plus spécifiquement sur le processus inférentiel, car de nombreuses difficultés de compréhension semblent reliées à ce dernier (Golder et Gaonac'h, 2004).

D'une manière plus précise, dans le cadre de cette recherche collaborative, nous examinons, à travers l'étude de cas de six enseignants experts, des pratiques de lecture à haute voix au préscolaire et examinons leur influence sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, en situation d'écoute d'un texte oralisé par l'adulte. De plus, la recherche collaborative est ici étudiée en tant que voie de développement professionnel, suivie par les enseignants dans le but de maximiser les impacts de leurs pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences.

Cette thèse par articles comporte cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons notre problématique de recherche et dégageons les questions spécifiques qui orientent notre travail.

Dans le deuxième chapitre, notre cadre conceptuel est organisé en fonction du schéma d'analyse du travail de l'enseignant de Goigoux (2001). Ainsi, nous commençons par décrire le travail prescrit par l'institution scolaire qu'est le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, après quoi nous nous intéressons aux caractéristiques des élèves du préscolaire en étudiant l'appropriation de l'écrit, les composantes qui la soutiennent, les facteurs qui l'influencent et le rôle des interactions dans cette appropriation. Puis, nous abordons les recherches sur les caractéristiques des enseignants experts, car celles-ci ont guidé notre choix d'enseignants. Ensuite, nous examinons les recherches sur leur travail réel, c'est-à-dire sur les pratiques de lecture à haute voix. Ces recherches sont analysées selon deux axes : les macrodescriptions et les microdescriptions. De plus, nous décrivons les apports de ces pratiques pour les élèves et dégageons les caractéristiques des pratiques de lecture à haute voix les plus propices au

développement des habiletés de compréhension des élèves. Par la suite, notre regard se tourne vers les recherches qui ont pour objet le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, étant donné que, dans cette recherche, nous étudions l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de cette habileté. Pour conclure cette partie, à la lumière des recherches examinées dans ce cadre conceptuel, nous présentons nos trois objectifs de recherche.

Dans le troisième chapitre, notre méthodologie est exposée en détail. Cette partie est introduite par une description des différentes approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. De cette description découle le choix de notre approche méthodologique : la recherche collaborative. Notre démarche d'ensemble est ensuite présentée dans son intégralité : le choix des enseignants et des élèves, la formation des enseignants, l'évaluation de l'habileté des élèves à faire des inférences, la description des pratiques des enseignants et les avantages et les limites d'une recherche collaborative. Au fur et à mesure, nous expliquons nos procédures d'analyse des données.

Dans le quatrième chapitre, nous dévoilons les résultats relatifs à nos trois objectifs de recherche à l'intérieur de trois articles scientifiques. Chaque article se rapporte principalement à un des objectifs.

Dans le cinquième chapitre, une discussion vise à mettre en relation les résultats de ces trois articles et à les comparer à ceux des recherches exposées dans notre cadre conceptuel.

Dans notre conclusion, il est question des retombées scientifiques et pratiques de notre recherche. De plus, nous dégageons des pistes de recherches qu'il serait intéressant de conduire pour approfondir nos résultats. Enfin, nous relevons l'ensemble des limites de notre recherche .

## **CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE**

De manière à dégager le questionnement général qui guide notre recherche, comme celle-ci concerne les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse au préscolaire, nous explorons, dans une première partie, les recommandations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) quant à l'utilisation de cet outil au préscolaire. De plus, dans la mesure où nous voulons étudier, conjointement, les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse et le développement des habiletés de compréhension des élèves, nous examinons, dans une deuxième partie, les notions de lecture, de compréhension et de littérature de jeunesse.

## **1. CONTEXTE PRATIQUE : L'ÉDUCATION AU PRÉSCOLAIRE ET LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE**

En 2001, le MEQ a choisi d'intégrer le programme d'éducation préscolaire dans *le programme de formation de l'école québécoise*, au côté du programme destiné à l'enseignement au primaire. Ce choix *fait en sorte que la maternelle est désormais reconnue comme premier échelon du système scolaire* (Morin, 2002a, p.65). En ce qui a trait au préscolaire, *le programme de formation de l'école québécoise* vise le développement global de l'enfant à travers l'appropriation de six compétences. Les concepteurs de ce programme y valorisent les apprentissages scolaires par l'acquisition de nombreuses connaissances et stratégies se rapportant à ces compétences (MEQ, 2001a). En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, Morin (2002a) précise que

*la maternelle, souvent considérée comme un milieu intermédiaire entre la garderie et l'école, est perçue comme un milieu privilégié pour amener l'enfant à acquérir des connaissances préalables reliées aux différentes matières scolaires, particulièrement en lecture et en écriture (p.202).*

À ce propos, le MEQ (2001a) considère le préscolaire comme une période d'*émergence de l'écrit*<sup>1</sup> (p.68). La compétence 4, *communiquer en utilisant les ressources de la langue* (p.53), parce qu'elle se rapporte au développement langagier de l'enfant, touche plus spécifiquement l'émergence de l'écrit. Cette compétence, qui englobe tant la communication orale qu'écrite, comprend trois composantes : *démontrer de l'intérêt pour la communication; comprendre un message et produire un message* (MEQ, 2001a, p.61). Parmi la description de ces composantes, certains comportements associés à l'émergence de l'écrit sont décrits : l'enfant doit *imiter les comportements du lecteur et du scripteur* (MEQ, 2001a, p.61). Il doit également apprendre à *faire des liens entre l'oral et l'écrit et reconnaître l'utilité de l'écrit* (MEQ, 2001a, p.61). Relativement à ce dernier aspect, l'enfant *découvre que l'écrit est objet de plaisir, de recherche, de communication et de connaissance* (MEQ, 2001a, p.60).

Dans le contexte d'acquisition de cette compétence, le programme préconise l'emploi de la littérature de jeunesse pour favoriser les situations de communication. En outre, il est à noter que c'est *par des contacts soutenus avec la littérature pour la jeunesse et d'autres productions* que l'enfant développera des connaissances et des habiletés en lien avec l'émergence de l'écrit (MEQ, 2001a, p.61). L'exploitation de la littérature de jeunesse n'est pas seulement présentée dans une visée ludique, mais plutôt comme un outil pour soutenir l'émergence de l'écrit et amener les élèves à développer leur compétence de communication.

Néanmoins, le MEQ ne fournit aucun document complémentaire qui guide les enseignants en leur proposant des interventions à mettre en place lors de cette exploitation de la littérature jeunesse, et ce, afin d'encourager le développement du rapport à l'écrit des élèves. Ce constat nous amènera à nous questionner

---

<sup>1</sup> La notion « d'émergence de l'écrit » recouvre toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle (Giasson, 2003, p.128).

ultérieurement sur les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse au préscolaire.

Notre objet d'étude étant plus particulièrement les comportements d'émergence de l'écrit reliés à la lecture, dans la partie suivante, nous nous intéressons, d'une part, à l'acte de lire et aux pratiques mises en place au préscolaire pour préparer son apprentissage et, d'autre part, à la compréhension en lecture, à la compréhension de textes oralisés et à un des médias utilisés pour travailler la compréhension en lecture, c'est-à-dire la littérature de jeunesse.

## 2. CONTEXTE THÉORIQUE

### 2.1. L'acte de lire

Aborder la lecture demande de faire état du débat concernant la réalisation de cet acte, car celui-ci a une répercussion sur la façon de concevoir les pratiques d'enseignement. Au cours des années 1970 et 1980, deux types de modèles antithétiques décrivant l'acte de lire ont existé. Les modèles dits ascendants (*bottom-up*) et ceux nommés descendants (*top-down*) s'opposaient, selon la place respectivement accordée au décodage et à la compréhension, ainsi qu'au rôle du lecteur (passif/actif) dans l'acte de lire (Van Grunderbeeck, 1994). Une telle vision dichotomique de l'acte de lire ne semble plus être dominante de nos jours. Aujourd'hui, les chercheurs s'accordent pour dire qu'il existe, au cours de la lecture, une interaction entre les deux types d'informations (ascendantes et descendantes) en fonction du moment de la lecture. De plus, *la plupart des auteurs reconnaissent actuellement que la lecture est à la fois décodage, compréhension et capacité de gestion de l'activité en fonction de ses finalités* (Gombert et Fayol, 1995, p.381).

Comme nous venons de le voir, lors de la lecture, le lecteur ne domine pas le texte et n'est pas, non plus, dominé par celui-ci. Il existe, plutôt, une interaction entre le

lecteur et le texte en fonction de l'intention de lecture. Afin de définir la lecture, nous avons choisi de présenter la définition de la lecture de Gombert et ses collaborateurs (2000), car celle-ci tient compte de l'interaction entre le lecteur et le texte, tout en considérant un élément additionnel : le contexte. Ainsi, *la lecture peut être définie comme une construction de significations, réalisée par une personne (adulte ou enfant) à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné.* (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2000, p. 11). Cette interaction entre le lecteur, le texte et le contexte est largement reconnue par les chercheurs (Giasson, 1990;2003;2011; Goigoux, 2004; Irwin, 1986; Ruddell et Unrau, 2004; Snow, 2002). Dans un même sens, Snow (2002) et Snow et Polselli Sweet (2003) élargissent la notion de contexte en considérant que la lecture est une interaction entre un lecteur, un texte et une activité, qui se situe dans un contexte socioculturel plus large, ce qui permet à ces chercheurs de prendre en compte l'influence des pratiques d'enseignement (classe), des orientations de l'école au regard de la littéracie (école), des pratiques de littéracie dans la famille et dans la communauté. Ce modèle développé par Snow (2002) englobe de nombreux facteurs susceptibles d'influencer l'acte de lire; c'est pourquoi Giasson (2011, p.10) le nomme *modèle interactif étendu*. Il nous apparaît pertinent, car dans cette recherche nous étudions les pratiques d'enseignement qui visent à soutenir l'apprentissage de l'acte de lire chez les élèves.

## **2.2. L'acte de lire et les pratiques d'enseignement visant l'appropriation de l'écrit**

Dans cette section, nous abordons brièvement la notion *d'appropriation de l'écrit*,<sup>2</sup> puis nous cherchons à établir un lien entre l'acte de lire et les pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser cette appropriation.

---

<sup>2</sup> À la notion d'émergence de l'écrit proposé par le MEQ (2001a) nous préférons, dans cette recherche, celle *d'appropriation de l'écrit*, proposée par Besse (1995), car celle-ci met l'accent sur le fait que les acquisitions par rapport à l'écrit se font progressivement tout au long de la vie.

Au préscolaire, les enfants n'ont pas encore reçu un enseignement formel de la lecture et de l'écriture. Cependant, ils sont dans une période *d'appropriation de l'écrit* (Besse, 1995), c'est-à-dire qu'ils réalisent des apprentissages en lien avec la lecture et l'écriture à travers les contacts qu'ils ont, dans leur environnement, avec l'écrit. Évidemment, ces contacts sont plus ou moins fréquents selon les milieux familial et social dans lesquels l'enfant évolue (Burns, Spinosa et Snow, 2003).

Considérer que l'acte de lire est à la fois décodage et compréhension (Gombert et Fayol, 1995) a une incidence sur la façon de concevoir les pratiques d'enseignement pour soutenir l'appropriation de l'écrit. Afin de préparer les élèves au décodage et à la reconnaissance de mots, au préscolaire, des activités relatives au traitement du code écrit doivent être mises en place (Fayol, 2002). Celles-ci doivent être accompagnées de pratiques pour travailler la compréhension (Fayol, 1996). Ce travail sur la compréhension peut être fait à l'oral, dès le préscolaire, à travers l'exploitation de textes écrits (Bianco *et al.*, 2010; Cain, 2010; Fayol, 1996; 2002; Florit *et al.*, 2011; Giasson, 2011; Kendeou *et al.*, 2009; Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010; Martinet et Rieben, 2010; Van den Broek *et al.*, 2005).

En somme, nous pouvons dire qu'il existe deux voies complémentaires pour préparer l'apprentissage de la lecture au préscolaire. De nombreux chercheurs se sont penchés sur les pratiques d'enseignement qui favorisent le développement des habiletés de décodage et de reconnaissance de mots (Fayol, 2002). Toutefois, moins de recherches ont été réalisées sur le développement des habiletés de compréhension (Oakhill et Cain, 2004; Van den Broek *et al.*, 2005) et sur les pratiques à mettre en place pour soutenir ce développement en maternelle (Fayol, 2002). Dans une optique de prévention des difficultés en lecture, nous ciblons les pratiques d'enseignement au préscolaire axées sur le développement des habiletés de compréhension de textes écrits.



Avant d'étudier ces pratiques d'enseignement, nous explorons dans la partie suivante les processus en jeu lors de la compréhension en lecture.

### 2.3. La compréhension en lecture

La compréhension en lecture peut être définie comme *le processus consistant simultanément à extraire et à construire le sens à travers l'interaction avec le langage écrit* (RAND, Reading Study Group, 2004, p.720)<sup>3</sup>. Cette définition met l'accent sur le rôle actif du lecteur dans la construction du sens. Afin de mieux comprendre les processus impliqués dans la compréhension en lecture, nous présentons brièvement un modèle de la compréhension (Kintsch et Van Dijk, 1978; Van Dijk et Kintsch, 1983), ainsi qu'une description de l'ensemble des processus mis en jeu pour comprendre un texte (Irwin, 1986).

#### 2.3.1. Le modèle de la compréhension de Kintsch et Van Dijk

D'après ce modèle, au cours de la lecture, le lecteur se crée une représentation mentale du sens du texte. Plus précisément, il existe trois niveaux dans la représentation que le lecteur se fait du texte : la structure de surface (les mots et les syntagmes utilisés dans le texte); le contenu sémantique local (la microstructure) et global (la macrostructure) et le modèle de situation (Denhière et Baudet, 1992).

À partir du texte, le lecteur se construit une base de texte (microstructure) composée de propositions, énoncées en termes de prédicats et d'arguments<sup>4</sup>. Cette microstructure comprend les informations du texte, ainsi que les inférences nécessaires pour relier les propositions. Elle est hiérarchisée selon l'importance des propositions. En raison de la capacité de traitement limitée de la mémoire de travail, la construction de la base de texte est un processus cyclique (Kintsch et

---

<sup>3</sup> Traduction libre de : *The process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language*. (RAND, Reading Study Group, 2004, p.720).

<sup>4</sup> Le prédicat est un concept de propriété ou de relation tandis que l'argument est un concept d'individu et, aussi, de catégorie (Denhière et Baudet, 1992, p.51). Le prédicat s'applique à l'argument.

Van Dijk, 1978). De façon à se représenter les informations principales du texte sous forme de macropropositions, le lecteur réduit et organise les informations de la microstructure à l'aide de macrorègles (Kintsch et Van Dijk, 1978). La construction de cette macrostructure du texte *peut se faire sous le contrôle d'un schéma anticipateur, qui peut prendre la forme d'une superstructure textuelle (schéma de récit, par exemple)* (Fayol et Gaonac'h, 2003, p.35). Ainsi, le lecteur élabore un modèle de situation qui est *la représentation cognitive des événements, des actions, des personnages, et plus généralement de la situation qu'évoque le texte. [...] le modèle de situation peut incorporer les expériences antérieures du lecteur et les représentations textuelles précédentes concernant des situations identiques ou similaires* (Van Dijk et Kintsch, 1983, p.11-12 traduction de Coirier, Gaonac'h, Passerault, 1996, p.118-119)<sup>5</sup>. La notion de modèle de situation permet de souligner l'importance des connaissances du lecteur dans la compréhension de texte; de ce fait, chaque lecteur s'approprie le texte à sa façon.

Ce modèle issu de la psychologie cognitive est éclairant pour comprendre de quelle façon un lecteur organise les informations pour se créer une représentation mentale du texte. Toutefois, pour des enseignants, il est d'une utilité limitée quand vient le temps de savoir comment intervenir pour soutenir la compréhension des élèves.

### 2.3.2. Les processus en jeu dans la compréhension en lecture

Dans une optique résolument didactique, à partir notamment des travaux de Kintsch et Van Dijk (1978), Irwin (1986) a voulu décrire les processus mis en œuvre lors de la compréhension en lecture de façon à permettre aux enseignants

---

<sup>5</sup> Traduction réalisée par Coirier, Gaonac'h, Passerault (1996) de *This is the cognitive representation of the events, actions, persons, and in general the situation, a text is about. [...] A situation model may incorporate previous experiences, and hence also previous textbases, regarding the same or similar situations* (van Dijk et Kintsch, 1983, p.11-12)

d'aider leurs élèves à mieux comprendre un texte. Elle dénombre cinq processus qui ont lieu simultanément. Ces processus sont décrits dans le tableau I.

**Tableau I — Description des processus en jeu dans la compréhension en lecture (D'après Irwin, 1986)**

Processus	Définition
Les microprocessus	Ces processus, axés sur la compréhension de la phrase, comprennent la lecture des mots, la lecture par groupe de mots et la sélection des informations importantes dans la phrase.
Les processus d'intégration	Ces processus consistent à comprendre et à inférer les relations entre les propositions et les phrases.
Les macroprocessus	Ces processus visent à organiser, notamment à l'aide de la structure du texte, et à synthétiser les informations principales de façon à mieux les mémoriser.
Les processus d'élaboration	Ces processus permettent au lecteur, à travers la réalisation d'inférences non nécessaires à la compréhension, de dépasser le sens du texte. Ces élaborations peuvent prendre cinq formes différentes : réaliser des prédictions, intégrer des informations du texte aux connaissances antérieures, se créer une image mentale, répondre affectivement au texte, raisonner sur le texte.
Les processus métacognitifs	Ces processus servent à gérer la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et au contexte de lecture.

Cette description sommaire d'un modèle de compréhension et des processus à l'œuvre dans la compréhension en lecture nous aide à mieux comprendre de quelle façon le lecteur construit sa représentation du sens du texte au cours de la lecture. Cependant, les élèves du préscolaire ne lisent pas encore, pour la plupart, de façon autonome; par contre, ils peuvent être amenés à comprendre des textes écrits oralisés par l'adulte. Pour cette raison, nous examinons dans la partie suivante les similitudes et les différences entre la compréhension en lecture et la compréhension de textes oralisés.

### 2.3.3. La compréhension en lecture et la compréhension de textes oralisés

Lors de la lecture, les élèves sont en présence d'un texte écrit qu'ils doivent comprendre. En situation d'écoute d'un texte lu par l'adulte, les enfants sont en présence de *langage oralisé*, c'est-à-dire *d'un langage écrit qui est parlé* (Rey-Debove, 1998, p.14).

L'écrit diffère de l'oral sur plusieurs aspects. Premièrement, la différence de contextualisation entre l'écrit et l'oral est souvent mise en avant. Ainsi, *le langage oral est contextualisé* tandis que *le langage écrit est décontextualisé* (Giasson, 2003, p.11). À titre d'exemple, lors d'une conversation, les personnes partagent un environnement physique et temporel qui leur permet d'interagir et de s'ajuster l'une à l'autre (Olson, 1977). Alors que, pour ce qui est de la lecture, ce n'est pas le cas : le texte écrit est, généralement, destiné à un éventail de personnes et non exclusivement à la personne qui le lit<sup>6</sup>.

Deuxièmement, les constructions syntaxiques et le vocabulaire utilisés à l'écrit diffèrent de ceux employés dans le langage oral (Garton et Pratt, 2004; Oakhill et Cain, 2004). Il est à noter que l'utilisateur d'une langue a plus souvent recours, à l'écrit, à un registre de langue soutenu.

Nous pourrions nous demander ce qu'il en est de ces différences lorsque nous sommes en présence de langage oralisé. Lorsque des textes sont oralisés, certains indices sont donnés aux élèves par *la médiation orale* de l'adulte, et cela, à travers *le changement de débit, les pauses, l'allongement, l'accent d'insistance, la montée de la voix et les intonations particulières* (Chemla et Dreyfus, 2002, p.113). Toutefois, excepté ces indices donnés par la médiation orale, le langage oralisé

---

<sup>6</sup> En ce qui a trait à cette première caractéristique, il est à noter que cette différence entre les langages oral et écrit a été nuancée par des chercheuses qui ont relevé des situations dans lesquelles le langage écrit est moins décontextualisé (une situation d'écriture collaborative, par exemple) et le langage oral moins contextualisé (une conversation téléphonique, par exemple) (Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

partage les mêmes caractéristiques que le langage écrit (décontextualisation, registre de langue soutenu, constructions syntaxiques et vocabulaire plus complexes). À ce propos, Fayol (1996) précise qu'*en l'état actuel de nos connaissances, les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux* (p.96). En se basant sur des recherches, ce chercheur indique néanmoins qu'*un texte présenté sous forme écrite peut être plus facile à traiter et à comprendre du fait que le lecteur peut adapter son rythme de lecture ou effectuer des retours en arrière* (Fayol, 1996, p.96).

De plus, d'après une étude longitudinale réalisée en Finlande, *au cours du développement des habiletés de compréhension, il existe une grande stabilité entre les habiletés de compréhension en écoute au préscolaire et les habiletés de compréhension en lecture en deuxième année*<sup>7</sup> (Dufva, Niemi et Voeten, 2001, p.113). Ces chercheurs ajoutent que la compréhension en écoute serait un prédicteur fiable des habiletés de compréhension en lecture. Des résultats similaires ont été obtenus par Kendeou, Bohn-Gettler, White et Van den Broek (2008).

Dans cette recherche, étant donné que nous sommes dans le contexte du préscolaire, nous étudierons la compréhension de textes oralisés en considérant, à l'instar de Fayol (1996), que les processus impliqués dans celle-ci sont relativement semblables à ceux en jeu lors de la compréhension en lecture. Ainsi, la compréhension peut être travaillée à l'oral dès le préscolaire à partir de textes écrits (Bianco *et al.*, 2010; Cain, 2010; Fayol, 1996; Florit *et al.*, 2011; Giasson, 2011; Kendeou *et al.*, 2009; Martinet et Rieben, 2010). Ce travail sur la compréhension peut se faire à travers l'exploitation de la littérature de jeunesse (Tauveron, 2002) ou de textes informatifs. Toutefois, il nous apparaît plus

---

<sup>7</sup> Traduction libre de : « *The development of comprehension skills from preschool listening comprehension to grade 2 reading comprehension showed high stability* ».

pertinent de nous concentrer sur les textes narratifs de fiction, car ce sont ceux qui sont privilégiés par les enseignants du préscolaire, notamment lors des lectures à haute voix (Jacobs, Morrison et Swinyard, 2000).

#### **2.4. La littérature de jeunesse**

Étudier les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse au préscolaire demande de préciser quelles œuvres peuvent être mises sous l'étiquette de « littérature de jeunesse ». Nous ne prétendons aucunement faire ici une présentation exhaustive des caractéristiques de la littérature jeunesse, mais cherchons plutôt à en élaborer une définition fonctionnelle pour les besoins de notre recherche.

Boutin (1998) souligne la difficulté initiale d'établir une définition de la littérature qui fasse *consensus au sein de la communauté des spécialistes, qu'ils soient critiques, théoriciens, pédagogues, linguistes ou sociologues* (p.89). Ainsi, il est aisé de comprendre que ce manque de cohésion se répercute sur la définition de la littérature de jeunesse. En effet, dans les écrits consultés, nous avons relevé différentes définitions et conceptions de cette littérature en fonction des points de vue adoptés par les chercheurs.

Boutin (1998; 1999a; 1999b) a, par exemple, exploré la notion de littérature de jeunesse dans le but de proposer des pistes pour créer un corpus d'œuvres littéraires destinées aux élèves du préscolaire jusqu'au secondaire. Pour cette raison, il s'est davantage intéressé au statut à accorder à la littérature de jeunesse par rapport à la littérature, sans pour autant définir la littérature de jeunesse. Il indique qu'en didactique de la littérature il faut *cesser de percevoir la littérature d'enfance et de jeunesse comme un champ distinct de « la » littérature ou comme une pré/para/sous-littérature* (Boutin, 1999b, p.57) afin de pouvoir proposer aux élèves un grand nombre d'œuvres susceptibles de les toucher.

Gervais (1997) aborde la littérature de jeunesse dans une autre optique : celle du plaisir de lire, raison d'être de la littérature destinée aux enfants. Ainsi, elle donne une définition de la littérature de jeunesse qui se veut non restrictive; la littérature de jeunesse *englobe tous les aspects de la production écrite pour la jeunesse : de la fiction à l'information, de la bande dessinée au poème en passant par un large éventail de genres comme les livres dont vous êtes le héros ou les périodiques pour la jeunesse* (Gervais, 1997 p.33).

Cette vision englobante ne fait pas l'unanimité des spécialistes de la didactique de la littérature, tel Poslaniec (2008), qui préfère circonscrire sa définition à *tout texte de fiction dont l'un des lecteurs virtuels est un enfant* (p.77). Quant à Thérien (1997), il relève des caractéristiques beaucoup plus précises des œuvres littéraires pour la jeunesse : *le texte littéraire est reconnaissable à sa polysémie, à sa régularité de forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire* (p.22). De plus, il indique que *cette définition restreinte du littéraire exclut d'emblée les encyclopédies et les journaux pour les jeunes regroupés parfois abusivement sous le vocable de « littérature de jeunesse »* (p.22). Cette critique prend son sens dans la mesure où Thérien ne poursuit pas le même objectif que Gervais (1997) et cherche plutôt à proposer, comme Boutin (1998), un corpus d'œuvres à exploiter dans une didactique de la littérature visant le développement d'une lecture littéraire. Similairement, Sorin (2003), didacticienne du français spécialiste de la littérature de jeunesse, reprend et précise l'idée de polysémie soulevée par Thérien (1997) : *L'œuvre littéraire est polysémique : elle renvoie à une pluralité de sens; elle aménage des espaces blancs, des espaces de non-dit. Elle s'éloigne de l'univocité, de la linéarité pour laisser place à la suggestion, à l'ambiguïté, à l'implicite* (Sorin, 2003, p.60). Cette définition met l'accent sur le rôle joué par le lecteur dans la compréhension et l'interprétation du texte.

De la même façon, Tauveron (1999) se questionne sur les textes à privilégier pour travailler la compréhension et l'interprétation en lecture avec les élèves. Elle

oppose deux grandes catégories de textes : les textes dits *résistants* qui demandent un travail pour être compris et des textes surnommés *collaborationnistes* ou *lisses* dont le sens est exposé sans ambiguïté et appréhendé sans difficulté. Pour effectuer un travail en profondeur sur la compréhension, les textes *résistants* sont de bons candidats, car ils offrent quelque chose à comprendre et permettent de faire des échanges à propos du sens (Tauveron, 1999; 2002).

À la lumière de ces définitions, nous dégageons deux principales dimensions qui nous permettent d'esquisser une définition de la littérature de jeunesse. D'une part, elle est définie par son lectorat, c'est-à-dire par le fait d'être destinée à des enfants (Gervais, 1997; Poslaniec, 2008). D'autre part, certains chercheurs isolent des caractéristiques propres aux œuvres littéraires qui se retrouvent dans certaines œuvres produites pour la jeunesse: la polysémie, l'intertextualité, l'ambiguïté, la présence d'implicite... (Thérien, 1997, Sorin, 2003; Tauveron, 1999; 2002). Ces œuvres, parce qu'elles sollicitent grandement le lecteur, sont considérées comme résistantes et, de ce fait, propices à une exploitation pédagogique pour aborder la compréhension et l'interprétation (Tauveron, 1999; 2002).

Dans cette recherche, en raison de nos objectifs de recherche axés sur le développement des habiletés de compréhension des élèves, nous nous intéressons aux œuvres de fiction écrites pour la jeunesse qui, compte tenu de leurs caractéristiques (ex. : présence d'implicite)<sup>8</sup>, demandent un travail en profondeur pour en construire le sens (Poslaniec, 2008; Sorin, 2003, Tauveron, 1999; 2002).

---

<sup>8</sup> Pour une description exhaustive des caractéristiques des œuvres littéraires, le lecteur peut se référer à Tauveron (1999).



### 3. QUESTION GÉNÉRALE

De la présentation du contexte pratique et théorique, nous retenons qu'au préscolaire l'enfant se situe dans une phase d'appropriation de l'écrit, durant laquelle des pratiques d'enseignement relatives aux deux facettes de l'acte de lire doivent être mises en place. Bien que la compréhension en écoute soit considérée comme un prédicteur fiable des habiletés de compréhension en lecture (Dufva, Niemi et Voeten, 2001; Kendeou *et al.*, 2008) et que de plus en plus de chercheurs recommandent dans une optique de prévention des difficultés en lecture de travailler la compréhension dès le préscolaire à travers l'exploitation de textes écrits (Bianco *et al.*, 2010; Fayol, 1996; Kendeou *et al.*, 2009), il existe moins de recherches sur les pratiques susceptibles de soutenir le développement des habiletés de compréhension en lecture des élèves (Fayol, 2002). Comme la littérature de jeunesse comprend des œuvres de fiction qui permettent de favoriser l'appropriation de l'écrit (MEQ, 2001a) et, plus précisément, de travailler la compréhension avec les élèves (Tauveron, 1999;2002), nous avons choisi d'étudier les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse et de nous questionner de la façon suivante à propos de leur influence sur le développement des habiletés de compréhension des élèves :

Dans quelle mesure les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse au préscolaire ont-elles une influence sur le développement des habiletés de compréhension des élèves en situation d'écoute d'un texte oralisé par l'adulte?

#### **4. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET LES HABILETÉS DE COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES**

Dans cette thèse, nous examinons les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse susceptibles de soutenir le développement des habiletés de compréhension des élèves dans le but de tenter de prévenir les difficultés de compréhension en lecture.

##### **4.1. La compréhension en lecture : les difficultés liées au processus inférentiel**

Compte tenu des nombreux processus impliqués dans la compréhension en lecture (Irwin, 1986), les difficultés en lecture peuvent être de différentes natures (Oakhill et Cain, 2004; Cain et Oakhill, 2007). Plusieurs problèmes de compréhension sont imputables à des difficultés ayant trait au processus inférentiel (Golder et Gaonac'h, 2004). Ce processus *concerne [...] les informations (devant être) activées au cours de l'activité de compréhension, mais qui ne correspondent pas à des données explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu*<sup>9</sup> (van den Broek, 1994, p.556, traduction de Fayol, 1996, p.91). Il est aisé de comprendre que la réalisation des inférences est essentielle à la compréhension car, comme nous l'avons vu lors de la présentation des processus en jeu dans la compréhension (Irwin, 1986), les inférences permettent à la fois d'établir une cohérence locale et globale dans le texte, mais aussi de dépasser le sens du texte à travers notamment l'élaboration de prédictions.

Dans une enquête belge, il a été montré que les élèves éprouvent des difficultés à faire des inférences et qu'au début du secondaire, ils semblent peu capables de

---

<sup>9</sup> Traduction réalisée par Fayol (1996, p.91) de *the term inference refers to information that is activated during reading yet not explicitly stated in the text* (van den Broek, 1994, p.556).

faire, seuls, des inférences simples (Lafontaine, 1997). De plus, les élèves en difficulté en lecture auraient une représentation erronée de l'acte de lire selon laquelle ils pensent *qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre* (Goigoux, 1998, p.159). Ainsi, certains élèves en difficulté n'auraient pas conscience de la nécessité de faire des inférences lors de la lecture d'un texte. Cette représentation ne serait pas sans lien avec certaines pratiques d'enseignement de la lecture qui mettent l'accent sur la compréhension littérale et l'identification des mots (Tauveron, 2002 et Goigoux, 1998). Ainsi, les difficultés à faire des inférences pourraient s'expliquer par deux raisons : les élèves ont appris, tardivement, que lire nécessite de faire des inférences et ils ont été peu entraînés à le faire (Lafontaine, 1997; Tauveron, 2002). Les inférences ont été abondamment étudiées en psychologie cognitive; par contre, rares sont les recherches qui portent sur les pratiques d'enseignement favorisant le développement des inférences (Kispal, 2008). Pour cette raison, dans notre recherche, nous cherchons à décrire ce type de pratiques.

#### **4.2. La lecture à haute voix : une pratique d'enseignement de la littérature de jeunesse rituelle au préscolaire**

Au préscolaire, selon des enquêtes menées au Québec, en France et aux États-Unis, la lecture à haute voix est une pratique d'enseignement de la littérature de jeunesse très fréquente (d'une à cinq fois par semaine) (Giasson et Saint-Laurent, 1999; Grossmann, 2000; Jacobs *et al.*, 2000). Boiron (2006) considère même qu'il s'agit d'*un des rituels fondamentaux* de la maternelle (p.13). Compte tenu de son caractère primordial au préscolaire, nous avons décidé d'étudier, parmi les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse, l'activité durant laquelle l'enseignant lit, à haute voix, un livre de littérature de jeunesse aux élèves. Le terme « lecture à haute voix », employé dans cette thèse, ne renvoie pas seulement à l'oralisation du texte. Il fait référence aux pratiques durant lesquelles l'enseignant lit à haute voix une œuvre à ses élèves, les questionne et discute de son sens avec eux. Bien que le terme « lecture interactive » semble être de plus en

plus privilégié dans les milieux scolaires depuis la mise en place progressive au Québec du *Continuum en lecture*<sup>10</sup>, nous avons choisi de conserver celui de « lecture à haute voix », encore très utilisé par les chercheurs (voir notamment Lane et Wright, 2007; Pentimonti et Justice, 2010; Santoro, Chard, Howard et Baker, 2008; Teale, 2003).

#### 4.2.1. Les effets de la lecture à haute voix sur les habiletés des élèves

Des recherches réalisées au préscolaire et en première année ont souligné que la lecture à haute voix d'histoires, faite par l'enseignant, a un effet sur le développement des habiletés de compréhension des élèves (Dickinson et Smith, 1994; Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997). De plus, d'autres études ont montré que cette pratique a, aussi, un effet sur le développement d'habiletés en lien avec la compréhension des élèves : une augmentation du vocabulaire (Robbins et Ehri, 1994; Elley 1989), une sensibilisation à la structure des histoires (Teale et Martinez, 1996; Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997) et une expérience avec le langage écrit qui, comme nous l'avons vu précédemment, diffère du langage oral sur plusieurs points (Garton et Pratt, 2004).

La lecture d'histoires n'est pas une pratique qui permet d'améliorer spontanément les habiletés des élèves par rapport à l'écrit; c'est plutôt la qualité des interactions en jeu, lors de cette lecture, qui aurait un effet sur les habiletés des enfants plutôt que la lecture prise isolément (Meyer, Wardrop, Stahl et Linn, 1994). Par conséquent, l'enseignant ne doit pas se contenter de lire un livre aux élèves, il doit également les guider dans l'élaboration de leur compréhension. C'est au travers de ces interactions que l'enseignant et les élèves vont co-élaborer le sens lors des discussions (Wiseman, 2011). Or, plusieurs études ont montré qu'il existe

---

<sup>10</sup> *Le continuum en lecture*, adaptation de l'outil australien *First Steps*, a d'abord été mis en place dans des écoles cibles du *Programme de l'école montréalaise* en 2003. Il est désormais implanté dans de nombreuses écoles avec le soutien du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Pour mieux connaître *Le continuum en lecture*, voir MELS (2011a et 2011b).

différents styles de lecture à haute voix qui se différencient par les interventions mises en œuvre par les enseignants (Dickinson et Smith, 1994; Teale et Martinez, 1996). D'autres chercheurs ont souligné que *d'avantage de recherches sont nécessaires pour déterminer comment ces variations de style peuvent affecter le développement de la littéracie<sup>11</sup> des élèves<sup>12</sup>* (Galda, Ash et Cullinan, 2000, p.372). Ce constat confirme la pertinence de notre choix d'observer, dans le but de pouvoir les décrire, les pratiques effectives de lecture à haute voix d'enseignants du préscolaire et leur influence sur le développement des habiletés de compréhension des élèves.

#### 4.2.2. La lecture à haute voix : une pratique à privilégier pour travailler les inférences

En raison des effets de la lecture à haute voix sur les habiletés de compréhension des élèves, plusieurs chercheuses préconisent d'y intégrer un travail sur les inférences dès le préscolaire (Cabell, Justice, Vukelich, Buell et Han, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Van Kleeck, 2008). La pertinence d'un tel travail est aussi soulignée par Tauveron (1999) : *apprendre à lire entre les lignes dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture est à nos yeux un enjeu essentiel pour tous les types de textes puisque tous les types de textes supposent une lecture inférentielle* (p.11). Même si les recommandations quant à l'intégration d'un travail sur les inférences lors des lectures à haute voix sont de plus en plus fréquentes, seuls quelques chercheurs ont décrit à la fois de telles pratiques et leur influence sur le développement des habiletés de compréhension des élèves (Bianco *et al.*, 2010; Makdissi *et al.*, 2010). Pourtant, comme les enseignants sont encore

---

<sup>11</sup> La littéracie a été définie par Jaffré (2004) comme désignant *l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles* (Jaffré, 2004, p.31). En français, il existe différentes orthographes pour la traduction du mot *literacy* : littéracie, littératie et litéracie. Dans cette recherche, nous utilisons l'orthographe littéracie.

<sup>12</sup> Traduction libre de : « *Further research is necessary to determine how these variations in style might affect students' developing literacy* ».

trop peu enclins à travailler les inférences lors de leurs lectures à haute voix (Maisonneuve, 2010; Scheiner et Gorsetman, 2009) et qu'à notre connaissance rares sont les indications détaillées sur la façon de mener un tel travail avec les enseignants (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007), ces derniers bénéficieraient grandement de recommandations – issues de résultats de recherche – quant aux pratiques à privilégier pour soutenir le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences. Avec notre recherche, nous tentons de combler ce manque en étudiant des pratiques de lecture à haute voix au cours desquelles les enseignants cherchent à travailler les inférences.

Les recherches visant à décrire les pratiques des enseignants semblent négligées en didactique du français (Goigoux, 2001). Pourtant, *bon nombre de savoir-faire professionnels d'enseignants expérimentés gagneraient à être élucidés sans nécessairement être modifiés, notamment pour être transmis aux enseignants novices* (Goigoux, 2001, p.131). À la suite de cette constatation, nous avons choisi de nous concentrer sur les pratiques effectives d'enseignants experts afin de pouvoir dégager des pratiques de lecture à haute voix exemplaires.

## 5. LES ENSEIGNANTS EXPERTS

### 5.1. Les caractéristiques des enseignants experts

Différents chercheurs se sont penchés sur les caractéristiques des enseignants experts dans l'enseignement de la littéracie et ont dégagé de nombreuses caractéristiques d'expertise<sup>13</sup>. Dans cette recherche, nous en avons sélectionné quatre qui se rapportent directement à nos objets de recherche.

Une des caractéristiques des enseignants experts est qu'ils réfléchissent sur leurs pratiques d'enseignement et sur les moyens de les améliorer (Pressley, Allington,

---

<sup>13</sup> À titre d'exemple, Ruddell (2004) a recensé, à lui seul, dix éléments caractéristiques des enseignants experts dans l'enseignement de la littéracie.

Wharton-McDonald, Block et Morrow, 2001). Un enseignant expert est alors un praticien réflexif, c'est-à-dire qu'il est un professionnel *capable d'autoréguler son action [...] et de guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci* (Paquay, 1994, p.19). La notion de réflexivité est aussi valorisée par le MEQ (2001b) qui, dans un document sur la formation à l'enseignement, souligne que l'enseignant doit *réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* (p.157). En tenant compte des éléments que nous venons de présenter, nous avons choisi pour notre recherche des enseignants experts réflexifs.

Par ailleurs, une enquête menée au Québec a montré que les pratiques de lecture à haute voix ne sont pas uniformes dans les milieux scolaires (Giasson et Saint-Laurent, 1999). Cette constatation nous amène à considérer deux autres caractéristiques des enseignants experts, spécifiques à l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe. D'une part, en ce qui a trait aux pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse, plusieurs chercheurs soulignent qu'il est nécessaire que l'enseignant ait une bonne connaissance de la littérature de jeunesse (Giasson, 2003) afin de pouvoir mettre en place des pratiques de littérature de jeunesse efficaces (Morrow et Gambrell 2000; 2002). C'est pourquoi, dans notre recherche, nous avons sélectionné des enseignants qui ont une bonne connaissance de la littérature de jeunesse. D'autre part, *le développement professionnel est essentiel pour les enseignants afin qu'ils développent une connaissance étendue de la littérature, connaissance nécessaire pour une pratique efficace* (Morrow et Gambrell, 2000, p.580)<sup>14</sup>. À ce propos, les concepteurs du MEQ (2001b), dans un document concernant la formation à l'enseignement, insistent sur la nécessité de l'engagement des enseignants dans une démarche personnelle de formation continue. En considérant ce dernier élément, nous avons privilégié dans notre recherche des enseignants qui visent à accroître leurs compétences

---

<sup>14</sup> Traduction libre de *professional development opportunities for teachers are essential for developing the breadth of knowledge of literature that is needed for effective practice.*

professionnelles en s'engageant activement dans une démarche de formation continue<sup>15</sup> relative à l'enseignement de la littéracie.

Enfin, les enseignants experts développent des buts clairs par rapport à leur pratique (Ruddell, 2004). En ce qui concerne cet aspect, Grossmann (2000) a mené une étude qui visait à décrire les pratiques (déclaratives) de lecture des enseignants en maternelle. Celle-ci lui a permis de remarquer que l'objectif poursuivi par l'enseignant permettait *de distinguer les comportements et les attitudes des enseignants dans le domaine de la transmission textuelle* (Grossmann, 2000, p.199). Dans notre étude, nous avons décidé de considérer cet objectif, car celui-ci semble avoir des répercussions sur les pratiques de l'enseignant et sur la qualité de ces dernières. Compte tenu de notre objet d'étude, nous comparons les pratiques de lecture à haute voix d'enseignants qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle des élèves au cours de ces lectures avec celles d'enseignants qui ne poursuivent pas cet objectif.

Comme il semblerait que les inférences soient peu travaillées lors des lectures à haute voix (Maisonnette, 2010; Scheiner et Gorsetman, 2009) et que les indications quant à la façon de conduire ce travail sont très rares (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007), il nous est apparu fort difficile de trouver des enseignants ayant comme objectif d'amener les élèves à construire le sens des inférences lors des lectures à haute voix. Pour cette raison, nous avons décidé de former des enseignants à le faire et de comparer leurs pratiques, et les effets de celles-ci sur les élèves, aux pratiques d'enseignants non formés. Ce faisant, nous cherchons à contribuer au développement professionnel des enseignants, c'est-à-dire *au processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique* (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.148).

---

<sup>15</sup> La notion de formation continue sera clarifiée dans le cadre conceptuel.



## 5.2. Former des enseignants experts pour travailler les inférences

Sachant que les formations de courte durée, sous la forme d'ateliers, sont critiquées quant à leur impact sur le développement professionnel des enseignants (Lafortune et Martin, 2004; MEQ, 2001b; Raymond, 1998; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007), et que, pour espérer jouer un rôle dans la modification des pratiques des enseignants, il est notamment souhaitable de leur offrir un soutien en classe comme complément à une formation (Butler, 2005), nous avons opté pour une recherche collaborative, qui apparaît être une avenue intéressante pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Couture, Bednarz et Barry, 2007; Desgagné, 1997; Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). Ainsi, notre but est de tenter de bonifier les pratiques de lecture à haute voix des enseignants en les aidant à y intégrer un travail sur les inférences afin qu'ultimement ces pratiques aient un impact sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences.

## 6. QUESTIONS SPÉCIFIQUES

Dans cette recherche collaborative, notre intérêt porte sur des enseignants experts du préscolaire qui sont réflexifs, qui connaissent la littérature de jeunesse et qui s'investissent (ou se sont investis) dans une démarche de formation continue relative à l'enseignement de la littéracie. Parmi ces enseignants, certains ont été formés et avaient ainsi comme objectif de travailler la compréhension inférentielle des élèves lors des lectures à haute voix, tandis que d'autres n'étaient pas formés et, par conséquent, n'avaient pas cet objectif. Nous décrivons leurs pratiques effectives de lecture à haute voix de livres de littérature de jeunesse et, comme peu de recherches *ont cherché à mettre en relation les comportements* [des maîtres au cours des séances d'enseignement de la lecture] *avec les performances des élèves* (Gombert *et al.*, 2000, p.15), nous tentons d'observer l'influence de ces pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences. De plus, nous étudions la recherche collaborative comme voie de

développement professionnel des enseignants. Plus précisément, nous l'envisageons comme un vecteur potentiel d'amélioration des pratiques de lecture à haute voix — axées de ce fait sur la réalisation des inférences — et, par ricochet, des habiletés des élèves à faire des inférences.

Nous concluons notre problématique avec la présentation des trois questions spécifiques qui orientent notre recherche :

*Quelles sont les pratiques de lecture à haute voix adoptées, au préscolaire, par des enseignants experts<sup>16</sup> qui ont comme objectif de travailler la compréhension inférentielle et par des enseignants experts qui n'ont pas cet objectif ?*

*Quelle est l'influence des pratiques de lecture à haute voix adoptées au préscolaire par des enseignants experts sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu ?*

*En quoi la recherche collaborative peut-elle constituer une voie de développement professionnel pour les enseignants de manière à maximiser les impacts de leurs pratiques sur le développement des habiletés de compréhension des élèves ?*

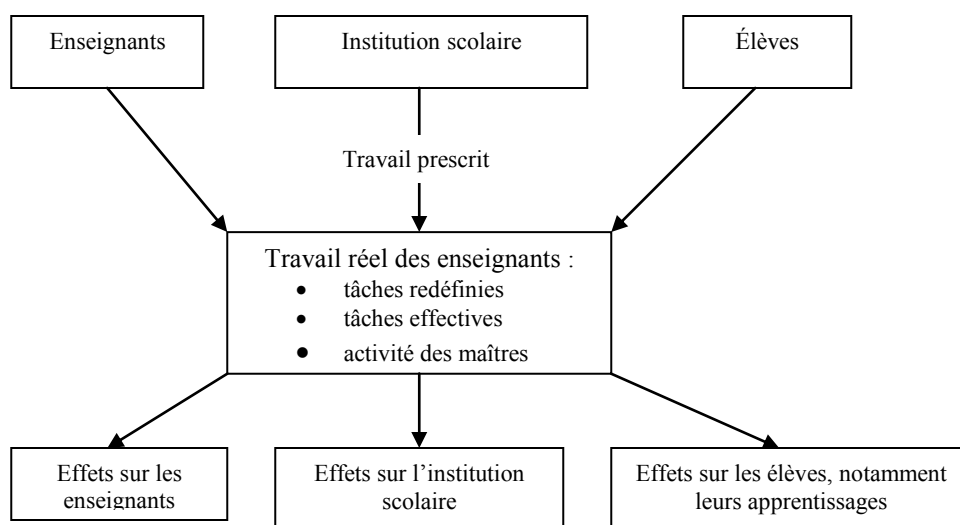
---

<sup>16</sup> Dans cette recherche, les enseignants experts sont des enseignants réflexifs, qui connaissent la littérature de jeunesse et qui s'engagent (ou se sont engagés) dans une démarche de formation continue relative à l'enseignement de la littéracie.

## **CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL**

Dans cette recherche, nous étudions les pratiques de lecture à haute voix adoptées au préscolaire par des enseignants experts et leur influence sur le développement des habiletés des élèves à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu. En ce qui concerne le travail de l'enseignant, Goigoux (2001), en s'inspirant de la psychologie ergonomique<sup>17</sup> et de la didactique du français, propose *un schéma d'analyse du travail de l'enseignant*. Ce schéma est présenté en détail, car il constitue l'assise sur laquelle se base l'organisation de notre cadre conceptuel.

**Figure 1 : Schéma d'analyse du travail enseignant (Goigoux, 2001, p.133)**



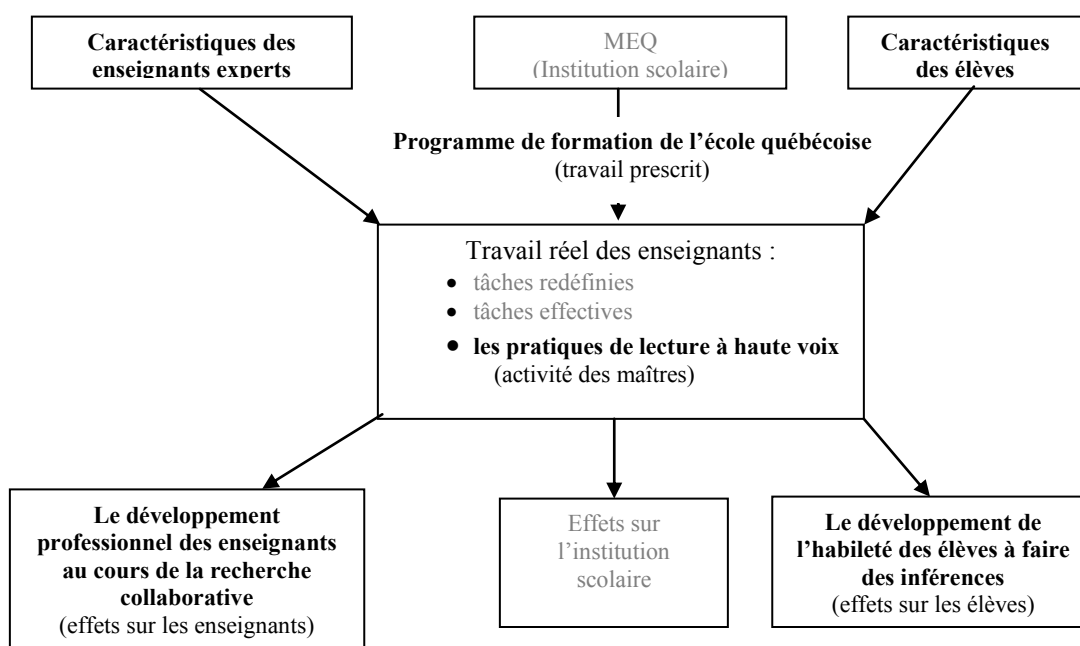
Dans ce cadre, le travail prescrit correspond à ce qui est proposé par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport par rapport au contenu d'enseignement. Les tâches redéfinies renvoient à *la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions en fonction des moyens et des ressources dont ils disposent et des contraintes qu'ils se fixent (ou qu'on leur fixe)* (Goigoux, 2001, p.133). Quant à la tâche dite effective, elle est *la tâche redéfinie réalisée* (Goigoux, 2001, p.133).

<sup>17</sup> *La psychologie ergonomique a pour objet principal les processus en jeu quand un sujet agit dans un contexte particulier à savoir en situation de travail. La tradition de psychologie ergonomique de langue française s'est initialement développée sous le nom de psychologie du travail.* (Rogalski, 2007, p.2).

Pour pouvoir la décrire, il faut être capable de mettre à jour *les buts et les conditions d'exécution* considérés réellement par l'enseignant (Goigoux, 2001, p.133). *L'activité de l'enseignant* correspond aux actes de l'enseignant pour mener à terme la tâche effective (Goigoux, 2001, p.133).

Ce cadre d'analyse du travail de l'enseignant nous a permis d'organiser notre cadre conceptuel en suivant la présentation du schéma du haut vers le bas : le travail prescrit par l'institution scolaire, les caractéristiques des élèves, celles des enseignants experts, le travail réel de ceux-ci (les pratiques de lecture à haute voix, les interventions mises en œuvre lors de ces pratiques), le développement de l'habileté à faire des inférences en tant qu'effet des pratiques de lecture à haute voix et la pertinence de la recherche collaborative comme voie de développement professionnel pour les enseignants. La figure 2 montre une adaptation de ce schéma aux particularités de notre recherche. Les éléments en gras sont ceux qui sont décrits dans le cadre conceptuel.

**Figure 2 : Adaptation du schéma d'analyse du travail enseignant (Goigoux, 2001, p.133) selon les particularités de notre recherche**



## **1. LE TRAVAIL PRESCRIT PAR LE MEQ (2001A)**

Le travail prescrit par le MEQ (2001a) relativement à l'exploitation de la littérature de jeunesse été décrit en détail dans la problématique, ainsi nous n'en reprenons ici que les grandes lignes. Le MEQ (2001a) préconise l'emploi de la littérature de jeunesse au préscolaire dans le but de développer chez les élèves des comportements associés à l'appropriation de l'écrit. Les œuvres de littérature de jeunesse ne sont pas seulement utilisées dans une visée ludique; elles servent à soutenir le développement des compétences des élèves par rapport à l'écrit.

## **2. L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT CHEZ LES ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE**

### **2.1. L'appropriation de l'écrit**

Au Québec, à leur entrée au préscolaire, les enfants sont âgés de quatre ou cinq ans. Venant de milieux familiaux variés, ils ont des expériences, par rapport à lecture et à l'écriture, qui sont tout aussi diversifiées. À ce propos, l'Observatoire National de la Lecture (ONL) (1998), en France, a souligné qu'

*il est clair que les enfants n'arrivent pas tous à égalité à la porte de l'écrit : certains ont eu la chance de rencontrer tout au long de leur parcours préscolaire des médiateurs bienveillants, attentifs et éclairés qui leur ont progressivement permis de comprendre à quoi servait le langage et quels étaient les principes essentiels de son fonctionnement; d'autres, moins heureux, n'ont avec la langue aucune distance, aucune idée claire de ces enjeux fondamentaux (p.31).*

Nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés au rapport que l'enfant entretient avec l'écrit avant d'entrer en première année (Burns, Espinosa et Snow, 2003; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 2001; National Early Literacy Panel, 2008; Whitehurst et Lonigan, 2002). Contrairement à d'anciennes croyances, l'enfant n'attend pas d'être en première année et de recevoir un enseignement formel de la lecture et de l'écriture pour avoir de l'intérêt pour l'écrit (Sulzby et

Teale, 1991; Whitehurst et Lonigan, 2002). Étant donné que l'enfant est en contact avec l'écrit, que ce soit dans son environnement familial ou à l'extérieur de celui-ci, il se questionne sur son utilité et sur son fonctionnement (Montesinos-Gelet, 2001). La fréquence de ses contacts avec l'écrit varie cependant en fonction des milieux familial et social dans lequel l'enfant évolue (Burns, Spinosa et Snow, 2003; Montesinos-Gelet et Morin, 2006). Dans les écrits des chercheurs, il existe différents termes pour décrire ce rapport de l'enfant à l'écrit<sup>18</sup>.

Dans cette recherche, nous avons choisi d'employer la notion *d'appropriation de l'écrit* (Besse, 1995) selon laquelle *le rapport de chaque individu à l'écrit n'est pas stable au long de l'existence : il se construit dès avant l'école, se modifie au contact de cette dernière du fait des apprentissages, puis évolue en fonction des activités personnelles et professionnelles de l'adulte* (Besse, 1995, p.96). Nous avons privilégié ce terme, car il souligne que les apprentissages en lien avec la lecture et l'écriture se réalisent progressivement, tout au long de la vie. Afin de mieux comprendre les enjeux reliés à la période d'appropriation chez l'enfant d'âge préscolaire, il nous paraît important de nous questionner sur les comportements caractéristiques de celle-ci.

## **2.2. L'appropriation de l'écrit : une phase de compréhension des trois dimensions de l'écrit**

L'enfant, avant d'apprendre à lire de façon formelle, se situe dans *une phase de compréhension* des trois dimensions de l'écrit : culturelle, linguistique et stratégique (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 2001, p.34). Par rapport à la dimension culturelle, l'enfant doit découvrir les fonctions et les usages de l'écrit. La dimension linguistique consiste à prendre conscience que notre système

---

<sup>18</sup> Dans la francophonie, nous retrouvons les termes suivants : émergence de l'écrit (ex., Thériault, 1993), éveil à l'écrit (ex., Charron, 2004), entrée dans l'écrit (ex., Boudreau, 1993) et littéracie émergente (Saada-Robert, 2000). Cependant, il nous semble que ces termes, contrairement à celui d'appropriation de l'écrit, ne permettent pas de souligner que les apprentissages relatifs à l'écrit se développent progressivement.

d'écriture est régi par un principe alphabétique. La dimension stratégique, quant à elle, renvoie aux *principales opérations en jeu dans l'acte de lire* (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 2001, p.34). Il est à noter que cette dernière dimension semble se rapprocher de la métacognition et nécessiter une compréhension des deux autres dimensions pour être réalisée.

Dans une étude longitudinale, menée auprès d'une centaine d'enfants, Chauveau et Rogovas-Chauveau (2001) ont remarqué que les élèves éprouvant des difficultés lors d'un test de lecture-compréhension à la fin de la première année avaient tous obtenu des résultats faibles pour les trois dimensions (culturelle, linguistique et stratégique) du test à la fin de la maternelle. Selon ces chercheurs, *ce résultat consolide l'idée selon laquelle le processus d'acquisition de la lecture est « un phénomène à trois dimensions » : culturelle, linguistique et stratégique* (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 2001, p.42).

### **2.3. Les composantes qui soutiennent l'appropriation de l'écrit**

L'appropriation de l'écrit chez les enfants du préscolaire a été étudiée par plusieurs chercheurs; ceux-ci ont notamment relevé qu'avant de lire de façon conventionnelle, les enfants développent, à travers leurs expériences avec l'écrit, des connaissances, des habiletés et des attitudes qui soutiennent le développement de l'appropriation de l'écrit (Sulzby et Teale, 1991; Whitehurst et Lonigan, 1998; Giasson, 2003). Nous présentons, très brièvement, ces composantes de façon à décrire le processus d'appropriation de l'écrit au préscolaire.

Premièrement, l'enfant s'approprie la connaissance des lettres (Ehri et Roberts, 2006) ainsi que les connaissances relatives à la conscience de l'écrit (Gunn, Simmons et Kameenui, document inédit; Morin, 2002b; Prévost, 2004). Plus précisément, il prend conscience des fonctions de l'écrit (ex. : transmettre des informations, divertir, communiquer...), des conventions qui le régissent (ex. : la



direction de la lecture) et des concepts qui servent à le désigner (ex. : lettre, mot, phrase, ligne...). L'ensemble de ces connaissances va soutenir le développement de son rapport à l'écrit.

Deuxièmement, l'enfant développe ses habiletés langagières à l'oral (ex. : son niveau de vocabulaire, son habileté à comprendre un texte écrit oralisé par l'adulte et son habileté à s'approprier la structure du récit [Morin, 2002b]) et des habiletés métalinguistiques (ex. : les habiletés métaphonologiques<sup>19</sup> et métasyntaxiques<sup>20</sup>) qui vont également soutenir son appropriation de l'écrit (Snow, Burns et Griffin, 1998; Dufva, Niemi et Voeten, 2001; Gombert et Colé, 2000; Ziarko, Gagnon, Mélançon et Morin, 2000). Ces habiletés lui permettent de se distancier de la langue écrite et de la prendre comme objet de réflexion.

Troisièmement, les attitudes positives de l'enfant par rapport à l'écrit l'amènent à avoir de l'intérêt pour l'écrit, à interagir davantage autour de cet objet et à mettre en place des comportements de lecteur et de scripteur (Whitehurst et Lonigan, 1998).

En considérant que la façon dont se déroule l'appropriation de l'écrit peut avoir des retombées sur la réalisation de l'apprentissage de la lecture, il devient nécessaire de s'intéresser aux facteurs susceptibles de favoriser cette appropriation.

---

<sup>19</sup> Les habiletés métaphonologiques consistent à *identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et à les manipuler de façon délibérée* (Gombert, 1990, p.29). Plus précisément, il s'agit donc d'identifier et de manipuler volontairement les syllabes, les unités intrasyllabiques (attaque et rime) et les phonèmes (Gombert et Colé, 2000).

<sup>20</sup> Les habiletés métasyntaxiques *renvoient à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire* (Gombert, 1990, p.59).

## **2.4. Les facteurs influençant l'appropriation de l'écrit**

De nombreux facteurs familiaux pouvant avoir une influence sur le développement de la littéracie des enfants ont été mis en évidence <sup>21</sup>(pour une revue des recherches sur le sujet, voir Saada-Robert [2004]). D'autres facteurs, en lien avec les pratiques réalisées dans les classes au préscolaire, ont une influence sur l'appropriation de l'écrit des élèves. Ces pratiques peuvent être catégorisées selon trois grandes dimensions : les activités d'éveil à l'écriture (par exemple, les orthographe approchées<sup>22</sup>), les activités méta-linguistiques (par exemple, des jeux portant sur les sons de la langue) et les activités d'éveil à la lecture (par exemple, la lecture à voix haute de l'enseignant). Dans cette recherche, nous décrivons les pratiques de lecture à voix haute de livres de littérature de jeunesse en tant que pratiques d'éveil à la lecture.

Comme les pratiques de lecture à haute voix prennent place dans l'environnement de la classe, nous nous intéressons au rôle des interactions sociales dans l'appropriation de l'écrit.

## **2.5. L'appropriation de l'écrit et le rôle des interactions sociales**

Notre recherche se situe dans une perspective socioconstructiviste pour différentes raisons, exposées ci-après.

D'une part, au préscolaire, lors de l'oralisation d'une histoire par l'enseignant, l'adulte prend en charge ce que l'élève n'est pas en mesure de réaliser, c'est-à-dire

---

<sup>21</sup> À titre d'exemple, l'engagement fréquent des parents et des enfants dans des activités de partage autour des livres semble être un facteur familial favorisant le développement de l'appropriation de l'écrit (Garton et Pratt, 2004)

<sup>22</sup> Les pratiques d'orthographe approchées sont des situations d'écriture significatives au cours desquelles l'adulte invite l'enfant à écrire des mots en fonction de ses connaissances du système alphabétique (pour une description détaillée de ses pratiques, voir Montésinos-Gelet et Morin [2006]).

que l'enseignant décode le texte écrit et guide l'élève dans sa compréhension. Ce faisant, il permet à l'élève du préscolaire d'avoir accès à un texte écrit et de le comprendre. Si nous nous rapportons aux termes employés par les socioconstructivistes, nous pouvons dire que l'enfant se situe alors dans *sa zone prochaine de développement* (Vygotski, 1934/1997, p.351) qui *correspond à la période où l'enfant est incapable de résoudre seul un problème, mais s'en montre tout à fait capable lorsqu'il est guidé par l'adulte* (Golder, 1995, p.128). Or, il est à noter que, d'après Vygotski (1934/1997), il est primordial pour l'enseignant d'agir dans cette zone prochaine de développement en proposant aux élèves des situations d'apprentissage plus complexes que celles qui correspondent à leur niveau de développement de façon à ce qu'ils puissent dépasser ce dernier. En effet, *l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement* (Vygotski, 1934/1997, p.358). L'enseignant doit alors guider les élèves; ses interventions pour guider l'enfant sont nommées *étayage* et consistent à *restreindre la complexité de la tâche [pour] permettre à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul* (Bruner, 1983, p.288).

D'autre part, Morrow et Gambrell (2002), s'appuyant sur les travaux de Vygotski (1934/1997), relèvent que *le rôle principal de l'événement de lecture à voix haute est la construction du sens à partir du processus interactif entre l'adulte et l'enfant*<sup>23</sup> (p.351). Ainsi, la lecture à haute voix est une occasion pour les élèves et l'enseignant de co-élaborer, à travers les interactions sociales, le sens d'une œuvre de littérature de jeunesse.

Par conséquent, l'enseignant, par son étayage, joue un rôle dans la construction de la signification que l'enfant se fait du texte lu. Or, étayer adéquatement des élèves

---

<sup>23</sup> Traduction libre de *The primary goal of the read-aloud event is the construction of meaning from the interactive process between adult and child* (Vygotski, 1978) (Morrow et Gambrell, 2002, p.351).

dans leurs apprentissages est une compétence complexe qui doit être développée. Pour aider les (futurs) enseignants à devenir habiles en matière d'étayage, il nous semble essentiel de décrire des pratiques exemplaires (Goigoux, 2001), pratiques qui pourront être analysées en formations initiale et continue. Dans ce but, nous avons choisi d'étudier les pratiques de lecture à haute voix d'enseignants experts.

### **3. L'ENSEIGNANT EXPERT**

Le terme d'expert est souvent employé pour qualifier des enseignants, des lecteurs, des scripteurs. Pourtant, il est porteur d'une ambiguïté rarement élucidée qui se répercute sur la définition de l'enseignant expert, définition qui pose encore problème (Dessus, 1995). En effet, il existe une grande variabilité des caractéristiques attribuées aux enseignants experts dans les recherches (Tochon, 2004). Sans prétendre régler le problème de la définition de l'expertise en enseignement, nous explorons quelques caractéristiques attribuées aux enseignants experts. Parallèlement à l'étude de ces caractéristiques, nous nous questionnons sur leur pertinence, en tant que critères, pour sélectionner des enseignants experts pour une recherche.

#### **3.1. L'expérience de l'enseignant expert**

La notion d'expertise est souvent associée à celle d'expérience en enseignement. L'étude des racines latines du mot expert conduit d'ailleurs vers ce lien avec la notion d'expérience. En effet, nous y découvrons que l'expert est *celui qui a essayé, qui sait par expérience* (Lenoir, 2004, p.11). Cette signification première nous renvoie au fait que l'enseignant développe des savoirs au fil de son expérience. Ces savoirs portent différents noms : *savoirs d'expérience* (Tardif et Lessard, 1999) ou *savoirs d'action* (Lenoir, 2004). Les premiers réfèrent à *un ensemble de connaissances actualisées, acquises et requises dans le cadre de la pratique du métier* (Tardif et Lessard, 1999, p.370). Les deuxièmes sont *des routines, des tours de main, des structures conceptuelles interprétatives, etc. qui*

[...] *permettraient [à l'enseignant] de mieux organiser sa pensée et de mieux guider son action* (Lenoir, 2004, p.11). Ces deux définitions sont complémentaires, car la deuxième nous fournit des exemples de ces savoirs. En bref, l'enseignant expert est celui qui a appris de sa pratique et qui réinvestit ses savoirs dans celle-ci.

Toutefois, le nombre d'années d'expérience de l'enseignant, en tant que critère pour choisir des enseignants experts pour une recherche, présente des inconvénients. De toute évidence, le temps passé à enseigner n'est pas une garantie de l'expertise de l'enseignant. Tochon (1991) souligne divers biais relatifs à l'utilisation du critère d'expérience pour choisir des enseignants experts. Premièrement, en s'appuyant sur les travaux d'Hüberman (1990)<sup>24</sup>, il remarque que selon le cycle de vie des enseignants, certains ont tendance à se désengager de leur pratique vers la fin de leur carrière. Deuxièmement, à partir des travaux de Berliner (1987)<sup>25</sup>, Tochon (1991) souligne que tous les enseignants n'apprennent pas de leur pratique et que ceux qui sont enclins à le faire le feraient relativement rapidement. Il est à noter qu'en dépit de ces limites, dans les recherches, la confusion entre expert et expérimenté semble encore être présente (Dessus, 1995). Effectivement, il est fréquent de comparer des enseignants novices avec des enseignants expérimentés, qui sont, alors, nommés experts en raison de leur seule expérience. Compte tenu de ces limites, nous n'avons pas considéré dans notre recherche les années d'expérience de l'enseignant comme un critère d'expertise.

### **3.2. La réflexivité de l'enseignant expert**

L'enseignant expert réfléchit sur sa pratique d'enseignement et sur les moyens qu'il pourrait mettre en place pour l'améliorer (Pressley, Allington, Wharton-Donald, Block et Morrow, 2001). En d'autres termes, les enseignants experts ont

---

<sup>24</sup> Les travaux d'Hüberman (1990) sont cités par Tochon (1991).

<sup>25</sup> Les travaux de Berliner (1987) sont cités par Tochon (1991).

une pratique réflexive<sup>26</sup> qui peut se définir à travers les multiples voies prises par les enseignants pour interroger leurs pratiques, pour poser des questions sur leur efficacité et pour trouver des manières de les revoir afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves (Lévesque et Boisvert, 2001, p.45-46). De ce fait, la pratique réflexive peut être considérée comme une *métacompétence* qui soutient l'ensemble des autres compétences de l'enseignant, car elle *se manifeste dans la pratique professionnelle non pas par un lot d'actions qui lui est propre, mais par l'amélioration d'actions propres aux autres compétences* (Correa Molina, Collin, Chaubet, et Gervais, 2010, p.147). Selon Schön (1994), la pratique réflexive comprend une *réflexion en cours d'action et sur l'action* (p.76). Or, étant donné que l'interrogation de la pratique et de ses avantages nécessite une prise de distance de l'enseignant par rapport à l'expérience (Chabanne et Bucheton, 2002), nous nous sommes concentrée, dans cette recherche, sur la réflexion sur l'action, c'est-à-dire celle qui se déroule après l'action. Cette réflexion menée par l'enseignant est à la fois *critique* et *constructive* (Perrenoud, 2001, p.42). En employant le terme *critique*, ce chercheur reprend l'idée de distance permettant à l'enseignant de comprendre et d'analyser ses propres actions. Cette réflexion est aussi *constructive* puisqu'elle est menée dans une optique de compréhension de l'action afin de pouvoir l'améliorer.

L'enseignant expert est, par conséquent, un praticien réflexif qui *est capable d'autoréguler son action [...] et de guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci* (Paquay, 1994, p.19). Cette définition, en considérant que l'analyse critique amènera le professionnel à autoréguler son action, nous permet de préciser les idées de Perrenoud (2001).

L'adoption d'une pratique réfléchie est valorisée dans un document ministériel sur la formation à l'enseignement (MEQ, 2001b). En outre, de nombreux chercheurs ont mis l'accent sur la nécessité pour l'enseignant d'adopter une posture de

---

<sup>26</sup> La notion de « pratique réflexive » a initialement été introduite par Schön (1994).

réflexion par rapport à sa pratique (Altet, 1997; Lévesque et Boisvert, 2001; Perrenoud, 2001 et 2003).

Au cours de nos lectures, les notions de « praticien réfléchi » et « de praticien réflexif » étaient généralement utilisées comme des synonymes. Cependant, Donnay et Charlier (2002) proposent une distinction entre ces deux termes. Un praticien réfléchi serait un enseignant à même de décrire sa pratique en adoptant un point de vue extérieur à celle-ci. Pour ce faire, il utilise un langage qui lui est propre. Le praticien réflexif, quant à lui, semble présenter un degré supplémentaire d'abstraction au regard de sa pratique puisqu'il peut porter un regard sur les savoirs issus de sa pratique. Ainsi, c'est un praticien réfléchi qui est capable d'utiliser *un métalangage* pour décrire sa pratique, ce qui permet *une confrontation, une comparaison, une remise en cause et, sans doute, un enrichissement de ses pratiques* (Donnay et Charlier, 2002, p.74). En résumé, nous pouvons dire que le praticien réflexif est un praticien réfléchi qui peut poser un regard sur *ses savoirs d'expérience* et les décrire à l'aide d'un métalangage afin d'enrichir ses pratiques.

Dans les écrits que nous avons consultés, le critère de réflexivité de l'enseignant n'était pas utilisé pour choisir des enseignants experts dans les recherches. Néanmoins, dans la mesure où la réflexivité semble être une caractéristique des enseignants experts largement reconnue par les chercheurs, il nous semble qu'elle peut constituer un critère pertinent pour sélectionner des enseignants experts.

### **3.3. L'enseignant expert et son objectif**

L'objectif précède et oriente l'activité de l'enseignant. De plus, pour décrire la tâche effective de l'enseignant, il faut mettre à jour les objectifs considérés réellement par celui-ci (Goigoux, 2001). Les enseignants experts dans le domaine de l'enseignement de la littéracie développent des buts clairs par rapport à leur

pratique (Ruddell, 2004). Pour cette raison, nous considérons l'objectif des enseignants dans notre recherche.

Dans une étude descriptive sur les pratiques de lecture en maternelle, Grossmann (2000) a étudié les objectifs poursuivis par les enseignants lors de l'exploitation de livres en classe. Il a relevé six objectifs différents dans l'emploi des livres en classe : *pour susciter une activité de langage; pour expliquer, donner des renseignements; pour faire connaître l'écrit; pour apprendre à distinguer les livres; comme point de départ d'un projet; pour sensibiliser les enfants aux arts* (Grossmann, 2000, p.183). Parmi ces objectifs, nous ne retrouvons pas celui que nous avons choisi de considérer dans notre recherche, c'est-à-dire travailler la compréhension inférentielle des élèves lors des lectures à haute voix. L'absence de cet objectif parmi ceux de Grossmann pourrait être attribuable au questionnaire qui a servi à récolter les données de cette enquête, car celui-ci comportait des catégories fixes et assez vastes ne mentionnant pas l'objectif de compréhension inférentielle. Il est à noter que cet objectif, somme toute assez précis, pourrait être inclus dans la catégorie *susciter une activité de langage* proposée dans ce questionnaire.

Comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, il semblerait que les enseignants soient peu conscients de la nécessité pour les élèves de faire des inférences (Scheiner et Gorsetman, 2009) et que celles-ci soient peu travaillées lors des lectures à haute voix (Maisonneuve, 2010). De plus, les indications quant à la façon de mener ce travail en classe sont rares (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, Morin, 2007). Ainsi, nous avons choisi de former des enseignants à travailler les inférences lors des lectures à haute voix et de comparer leurs pratiques à celles d'enseignants non formés.



### 3.4. L'enseignant expert et sa connaissance de la littérature de jeunesse

L'enseignant expert possède une très bonne connaissance de la discipline qu'il doit enseigner (Garmston, 1998). Dans notre cas, nous nous intéressons à la connaissance que les enseignants ont de la littérature jeunesse. Des chercheurs ont souligné qu'une bonne connaissance de la littérature de jeunesse est une condition *sine qua non* d'une pratique de littérature de jeunesse de qualité (Morrow et Gambrell 2000; 2002; Giasson, 2003). Or, d'après une enquête réalisée aux États-Unis (Block et Mangieri, 2002), les enseignants du primaire connaissent peu la littérature de jeunesse. Dans cette enquête, les enseignants devaient nommer trois livres de littérature de jeunesse qui avaient été publiés au cours des cinq dernières années. Leurs résultats montrent que seulement 36 % des répondants ont été en mesure de répondre adéquatement à cette question (Block et Mangieri, 2002). Compte tenu de l'importance, dans notre recherche, de la littérature de jeunesse, nous considérons qu'en avoir une bonne connaissance constitue une caractéristique primordiale pour sélectionner nos enseignants experts. Toutefois, nous sommes consciente que cette étude concerne les enseignants du primaire et qu'il est possible que les enseignants du préscolaire aient, dans l'ensemble, une meilleure connaissance de la littérature de jeunesse. D'ailleurs, une enquête menée au Québec (Giasson et Saint-Laurent, 1999) a montré que les enseignants du préscolaire lisaient plus fréquemment des livres de littérature de jeunesse aux élèves que ceux du primaire. Dans notre recherche, nous nous inspirons de l'étude de Block et Mangieri (2002) afin d'évaluer la connaissance de la littérature de jeunesse qu'ont les enseignants du préscolaire. Néanmoins, en tenant compte de la nuance soulevée ci-dessus, nous utilisons des critères d'évaluation plus précis<sup>27</sup> de manière à pouvoir départager les enseignants experts de ceux qui le sont moins.

---

<sup>27</sup> Ces critères seront décrits dans la méthodologie.

### 3.5. L'enseignant expert et son investissement dans la formation continue

Paquay (2000) a fait ressortir la nécessité de l'engagement des enseignants dans la formation continue. Selon lui, *compte tenu de l'évolution de la société et des conséquences qui en résultent quant au fonctionnement de l'école et aux attitudes des jeunes face aux apprentissages, de nouvelles compétences sont exigées des enseignants* (Paquay, 2000, p.265).

En ce qui concerne l'importance de la formation continue, Taylor, Pressley et Pearson (2000), dans une synthèse de cinq études récentes sur *les écoles et les enseignants efficaces*<sup>28</sup> (Taylor *et al.*, 2000, p.1), ont relevé que l'investissement des enseignants dans la formation continue était une caractéristique commune des enseignants qui exerçaient dans des écoles « efficaces ». Dans un même sens, Tochon (1991) souligne que l'investissement dans une démarche de formation continue représente une caractéristique des enseignants experts.

Selon un document ministériel, *la formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle* (MEQ, 1999, p.11). Toutefois, cette définition ne permet pas de cibler spécifiquement les actions et les activités considérées comme des constituants de la formation continue. De plus, Crahay (2002) soulève une limite quant à ce critère d'expertise : un enseignant pourrait s'investir dans une formation continue afin de fuir sa classe. Bien qu'il soit peu probable qu'un enseignant choisisse de se former de façon à s'absenter de sa classe, il nous semble pertinent, afin de contourner cette limite potentielle, de préciser la définition de l'investissement dans la formation continue en y incluant toutes les actions des enseignants réalisées en vue d'améliorer leur pratique (par exemple : les cours à l'université, les ateliers et les colloques, les

---

<sup>28</sup> Traduction libre de *effective schools and teachers*.

perfectionnements, la lecture d'ouvrages pédagogiques, etc.). Effectivement, la critique de Crahay (2002) ne peut s'appliquer à un enseignant qui prend de son temps « hors classe » pour améliorer son enseignement.

Comme nous cherchons à étudier des pratiques de lecture à haute voix d'enseignants experts au préscolaire, nous avons privilégié des enseignants engagés, ou s'étant déjà engagés, dans une démarche de formation continue dont le thème concernait l'enseignement de la littéracie.

Dans cette partie, nous nous sommes attardée à la description des caractéristiques des enseignants experts en vue de relever des critères pour sélectionner des enseignants pour notre recherche. Comme nous cherchons à mettre en évidence des pratiques exemplaires utiles pour former des enseignants, nous sommes aussi particulièrement intéressée par la façon dont cette expertise se manifeste dans leurs pratiques. Il semblerait que cette expertise prenne différentes formes dans les pratiques d'enseignement de la littéracie (Hall, 2003). Par rapport à notre objet d'étude, nous retenons que les enseignants experts sont notamment reconnus pour leur capacité à étayer adéquatement les apprentissages de leurs élèves en fonction de leurs besoins (Hall, 2003). Cet étayage de qualité mériterait d'être décrit en détail en ce qui concerne les pratiques de lecture à haute voix, compte tenu de son rôle primordial dans cette activité d'enseignement qui est au cœur de notre recherche.

#### **4. L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT : LES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX**

Dans cette partie consacrée aux pratiques de lecture à haute voix, nous commençons par les définir. Puis, nous présentons les contributions des recherches sur ces pratiques en fonction de trois axes : la description des pratiques de lecture à haute voix, les apports de ces pratiques pour les élèves et l'identification des caractéristiques des pratiques de lecture à haute voix les plus propices au

développement des habiletés des élèves. Nous nous limitons aux recherches qui concernent l'éducation préscolaire et primaire.

#### **4.1. Définition des pratiques de lecture à haute voix**

Les pratiques de lecture à haute voix en classe font référence aux activités au cours desquelles l'enseignant lit à haute voix un livre aux élèves et les guide dans l'élaboration de leur compréhension<sup>29</sup>. Le but est que ce ne soit pas l'enseignant qui transmette sa compréhension de l'histoire aux élèves, mais bien qu'à travers leurs interactions, l'enseignant et les élèves co-élaborent leur compréhension durant les discussions (Wiseman, 2011).

Dans notre recherche, nous décrivons ces pratiques de lecture à haute voix en nous centrant principalement sur les interventions des enseignants lors de ces lectures. Par ce choix, nous ne négligeons pas l'importance du rôle des élèves dans la construction du sens. En effet, consciente de la nécessité pour les élèves d'interagir avec l'enseignant et leurs pairs en vue d'élaborer le sens du texte, nous étudions la façon dont les enseignants, au moyen de leurs interventions, suscitent l'engagement des élèves dans cette élaboration.

#### **4.2. Les recherches décrivant les pratiques de lecture à haute voix**

Dans cette section, nous examinons les apports des recherches dont l'objectif est de décrire les pratiques de lecture à haute voix des enseignants en classe. Les descriptions de ces pratiques peuvent être réparties en deux groupes : les macro-descriptions et les micro-descriptions. Ces descriptions se différencient par leur grain d'analyse : dans le premier cas, les descriptions sont globales, tandis que, dans le deuxième cas, les descriptions sont fines et contiennent des détails quant au déroulement des pratiques en classe.

---

<sup>29</sup> Cette pratique est aussi nommée « lecture interactive ».

#### 4.2.1. Les macro-descriptions des pratiques de lecture à haute voix

Des enquêtes réalisées au Québec, en France, et aux États-Unis ont permis de faire des macro-descriptions des pratiques de lecture à haute voix au préscolaire et au primaire. Ces recherches portent sur la fréquence de ces pratiques, leur durée, les livres qui y sont lus et le regroupement des élèves.

##### *4.2.1.1. La fréquence des lectures à haute voix*

La fréquence des lectures à haute voix en maternelle a fait l'objet de plusieurs enquêtes. Au Québec, Giasson et Saint-Laurent (1999) ont mené une recherche qui visait, entre autres, à décrire les pratiques de lecture à haute voix des enseignants de la maternelle au primaire (n=249 classes). Pour ce faire, elles ont demandé à des stagiaires de remplir un questionnaire sur les pratiques de lecture à haute voix de leur maître associé. Pour la maternelle (n=29), les résultats indiquent que l'ensemble des enseignants font, au moins une fois par semaine, la lecture aux élèves. De plus, selon les estimations des stagiaires, 31% des enseignants lisent tous les jours aux élèves.

En France, au moyen d'une enquête, Grossmann (2000) a constaté que 41% des enseignants de maternelle déclarent lire à haute voix aux élèves tous les jours, tandis que 53% des enseignants le font une à deux fois par semaine. Ces données sont assez similaires à celles obtenues par Giasson et Saint-Laurent (1999). Toutefois, il est étonnant de constater qu'il existe, dans l'enquête française, un petit groupe d'enseignants (3%) qui mentionnent ne faire la lecture aux élèves qu'une à deux fois par mois.

Aux États-Unis, Jacobs, Morrison et Swinyard (2000) ont mené une enquête nationale (n=1874) sur les pratiques de lecture à haute voix des enseignants de la maternelle (n=216) et du primaire (n=1658). Les enseignants devaient remplir un questionnaire sur leurs pratiques de lecture à haute voix au cours des dix jours

précédant l'enquête. Les résultats indiquent que la fréquence des lectures à haute voix, en maternelle, est en moyenne de 2 à 3 fois par semaine<sup>30</sup>. Dickinson (2001) a obtenu des résultats similaires lors d'une recherche dans laquelle des enseignants de maternelle américains (n=131) décrivaient leurs pratiques de lecture à haute voix.

De l'analyse de ces différents résultats sur la fréquence des lectures à haute voix en maternelle, nous retenons que la fréquence de cette pratique varie généralement d'une à 5 fois par semaine, avec une tendance, aux États-Unis, de 2 à 3 fois par semaine. Compte tenu de cette disparité dans la fréquence des lectures à haute voix, nous avons considéré cet aspect lors de notre expérimentation.

Ces résultats, axés sur la fréquence des pratiques de lecture à haute voix, nous donnent peu d'indications quant au temps réellement consacré à ces pratiques au préscolaire et au primaire, c'est pour cela que, dans la partie suivante, nous explorons les résultats des recherches sur la durée de ces pratiques.

#### *4.2.1.2. La durée des lectures à haute voix*

En maternelle, Dickinson (2001) a relevé que les lectures à haute voix sont d'une durée variable selon les classes. En maternelle 4 ans, environ 50% des enseignants rapportent que leurs lectures à haute voix durent entre 8 et 10 minutes. Un peu plus de 25% des enseignants consacrent entre 11 et 15 minutes à la lecture à haute voix, tandis que pour 25% des enseignants cette lecture prend plus de 16 minutes. Ces résultats s'accordent avec ceux de Dickinson, McCabe et Anastasopoulos (2002) qui, à partir d'observations en maternelle (n=96), ont conclu que la durée moyenne des lectures à haute voix était de 9,56 minutes. Ces chercheurs ont aussi noté qu'environ 7 à 8 % de la journée étaient consacrés à la lecture à haute voix. À titre

---

<sup>30</sup>Ces chercheurs présentent les résultats en nombre de jours (parmi les 10 jours qui font l'objet de l'enquête) au cours desquels il y a eu une lecture à haute voix. Cependant, nous avons transformé ces résultats en nombre de lectures à haute voix réalisées en moyenne en une semaine de façon à pouvoir les comparer aux résultats des autres enquêtes.

comparatif, ils indiquent que, dans une journée, la quantité de temps dévolue aux transitions est supérieure à celle destinée à la lecture aux élèves.

Au Québec, l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999) présente des résultats similaires : lors de l'observation des stagiaires, dans les classes de maternelle, les lectures à voix haute duraient entre 5 et 10 minutes pour la majorité des enseignants (69,6 %). En plus de prendre en compte la fréquence des lectures à haute voix, lors de notre expérimentation nous avons également observé la durée de celles-ci.

#### *4.2.1.3. Les livres lus à haute voix par les enseignants*

Les recherches sur les livres exploités lors des lectures à haute voix concernent le nombre de livres lus, les genres de livres valorisés, ainsi que les raisons orientant le choix des livres.

En maternelle, Dickinson et ses collaborateurs (2002) ont remarqué qu'en moyenne 1,26 livre était lu dans une journée par les enseignants. Ces données sont complétées par celles de Jacobs *et al.* (2000), qui présentent les genres de livres lus par les maîtres en classe en fonction des niveaux scolaires. Leurs résultats montrent que, du préscolaire jusqu'à la deuxième année, les albums sont les livres les plus lus par les enseignants, tandis qu'à partir de la troisième année jusqu'à la fin du primaire, ce sont les chapitres de livres qui sont les plus choisis. En dépit de cette différence, il existe une constante pour tous les niveaux scolaires : les livres informatifs font partie des genres de livres les moins lus à haute voix.

En ce qui touche le choix des livres en maternelle 4 ans, Dickinson (2001) a relevé les différentes raisons qui amènent les enseignants à choisir les livres pour les lectures à haute voix<sup>31</sup> : 64 % des enseignants déclarent le faire en fonction des thèmes étudiés en classe, 61 % des enseignants sélectionnent aussi les livres en fonction de la qualité des images, tandis qu'une faible proportion des enseignants

---

<sup>31</sup> Les enseignants pouvaient choisir plusieurs raisons.

(moins de 5%) choisit les livres en raison de la nature des informations qu'ils véhiculent. Enfin, 35% des enseignants disent qu'ils le font en fonction des demandes des élèves. L'enquête de Grossmann (2000) offre des données complémentaires quant à la place accordée aux élèves lors de la sélection des livres. À cette fin, il a interrogé les enseignants afin de savoir s'ils demandaient aux élèves d'apporter des livres personnels en classe pour la lecture à haute voix. Ces résultats montrent que ce choix varie selon les enseignants et qu'il constitue une habitude pour seulement 21% des enseignants. Andersen (2006), lors de la version pilote de son enquête (n=37) sur les pratiques de lecture à haute voix au préscolaire et au primaire, a obtenu des résultats analogues. En effet, au préscolaire et au primaire, il semblerait que le choix des livres soit le plus souvent effectué par les enseignants.

La question du choix du livre nous renvoie à celle de la relecture d'un même livre. Grossmann (2000) a également questionné les enseignants pour découvrir si cette pratique, généralement prisée par les élèves (Morrow et Gambrell, 2002), était fréquente dans leur classe. La majorité des enseignants (51%) relisent quelquefois un même livre aux élèves, tandis que seulement 34% le font souvent. Ces résultats seront, ultérieurement, mis en lien avec les recommandations des chercheurs quant aux caractéristiques des lectures à haute voix à privilégier.

En résumé, nous pouvons dire que les albums sont les genres de livres privilégiés au préscolaire et que le choix des livres est généralement effectué par l'enseignant.

#### *4.2.1.4. Le regroupement des élèves lors des lectures à haute voix*

En maternelle, l'enquête de Grossmann (2000) révèle que les lectures à haute voix sont, pour 78 % des enseignants, le plus souvent faites devant l'ensemble des élèves. Une faible proportion des enseignants (13%) déclarent lire à haute voix à de petits groupes d'élèves, tandis que 5% des enseignants rapportent faire souvent la lecture à un élève en particulier. Dickinson et ses collaborateurs (2002) ont aussi



remarqué, au cours de leurs observations (n=161), que la lecture à haute voix était réalisée, le plus souvent, devant l'ensemble du groupe. Leurs résultats indiquent que, dans 36% de leurs observations, les enseignants lisaient à un petit groupe ou à un enfant en particulier. Ce résultat ne semble pas étonnant, puisqu'il semble plus facile pour l'enseignant, en matière d'organisation, de lire à haute voix devant l'ensemble du groupe plutôt que de répéter cette lecture tout en s'assurant que, durant cette période, les autres élèves réalisent des activités dans lesquelles ils n'ont pas besoin d'aide.

En somme, les recherches macro-descriptives dévoilent les grandes lignes des pratiques de lecture à haute voix au préscolaire et au primaire dans différents pays. Toutefois, elles ne fournissent pas d'informations précises quant au déroulement de ces lectures en classe. Afin de pallier ce manque, nous présentons dans la partie qui suit des recherches de l'ordre de la micro-description.

#### 4.2.2. Les micro-descriptions des pratiques de lecture à haute voix

Des chercheurs se sont intéressés à la description détaillée des séances de lecture à haute voix aux élèves. Dans cette partie, nous nous concentrons sur la description des séances de lecture à haute voix au préscolaire en étudiant la transmission des textes et les interventions mises en œuvre par l'enseignant au cours de ces lectures.

##### 4.2.2.1. *La transmission du texte lors des lectures à haute voix*

Grossmann (2000) a réalisé des entretiens avec quelques enseignantes<sup>32</sup> afin de recueillir leurs pratiques déclarées quant à leur façon de transmettre le texte aux élèves. Ces données viennent compléter celles de son enquête par questionnaire présentée précédemment. L'analyse de ces entretiens lui a permis de catégoriser les enseignantes en trois groupes, en fonction de leur type de transmission textuelle. Ainsi, *les conteuses* racontent l'histoire au lieu de la lire, *les lectrices* lisent l'histoire telle quelle *et les adaptatrices* lisent et adaptent le livre

---

<sup>32</sup> Le nombre d'enseignantes interrogées n'est pas précisé.

(Grossmann, 2000, p.212). Cette catégorisation nous donne une idée générale du déroulement de l'activité de lecture à haute voix en classe. Par contre, elle ne nous fournit pas d'informations quant aux interventions mises en œuvre durant ces lectures à haute voix. De plus, ces données sont issues d'entretiens et n'ont pas fait l'objet de vérification en classe; il s'agit de pratiques déclarées et non effectives.

#### *4.2.2.2. Les styles de lecture à haute voix et les interventions qui les caractérisent*

Plusieurs chercheurs ont examiné les styles de lecture à haute voix des enseignants et les interventions qui les caractérisent.

Martinez et Teale (1993) ont étudié en profondeur les pratiques de lecture à haute voix de six enseignantes de maternelle. Pour ce faire, ils ont observé à quatre reprises chaque enseignante au cours d'une séance de lecture à haute voix. Afin de pouvoir comparer les différentes lectures, les six enseignantes faisaient la lecture des quatre mêmes livres. Les résultats indiquent que chaque enseignante adopte un style particulier de lecture à haute voix qui est relativement constant au cours des quatre lectures. Les six styles des enseignants diffèrent sur trois aspects : les parties de l'histoire sur lesquelles l'enseignant met l'accent dans les discussions (la situation initiale, l'événement déclencheur...), la nature des informations discutées (explicites, implicites...) et les stratégies utilisées par les enseignantes (donner des explications aux élèves, les inciter à partager leurs idées...). Le fait que les chercheurs n'aient pas relevé de traits communs aux lectures des différents enseignants, qui leur auraient permis de les regrouper sous des styles génériques, est probablement lié à la taille restreinte de leur échantillon.

Dickinson et Smith (1994) ont mené une recherche auprès de 25 enseignants du préscolaire. Ils se sont intéressés à la description des styles de lecture à haute voix et des interventions mises en œuvre par les enseignants lors de ces lectures. À partir de leurs observations, ils ont dégagé trois styles de lecture à haute voix : co-

*constructif, didactique-interactionnel et orienté sur l'acte de raconter*<sup>33</sup> (Dickinson et Smith, 1994, p.111). Ces trois styles diffèrent en fonction de trois éléments : le moment des discussions (avant, pendant ou après la lecture du maître), la nature des demandes (questionnement, réponse à une question, offre d'information spontanée...) et le contenu spécifique de celles-ci (cognitivement stimulantes, demandes cognitives faibles ou propos servant à gérer les interactions).

Pour leur part, Beck et McKeown (2001) ont fait des observations<sup>34</sup> dans des classes de maternelle et de première année non pas, comme les recherches décrites précédemment, dans l'optique de mettre au jour les styles de lecture à haute voix des enseignants, mais plutôt pour relever les interventions les plus fréquentes au cours de cette pratique. Cela leur a permis de constater qu'il existe deux types d'interventions prédominants lors de cette activité : des clarifications de mots de vocabulaire et des questions factuelles sur les éléments lus. Il est intéressant de noter que ces chercheuses soulignent que ces interventions n'aident pas les élèves à développer leur compréhension de l'histoire. Dans le même sens, Dickinson et ses collaborateurs (2002) ont remarqué, lors d'observations en maternelle 3 ans (n=49) et en maternelle 4 ans (n=79), que la majorité des interventions au cours des lectures à haute voix (79% des interventions en maternelle 3 ans et 72% de celles-ci en maternelle 4 ans) ne sont pas cognitivement stimulantes pour les élèves<sup>35</sup>. Nous reviendrons, dans une partie subséquente, sur les interventions recommandées par ces chercheurs afin de maximiser les apports de la lecture à haute voix.

En conclusion, il faut noter que les pratiques de lecture à haute voix ne sont pas uniformes d'une classe à l'autre. De l'étude des recherches micro-descriptives, nous retenons qu'il existe différents styles de lecture à haute voix caractérisés par

<sup>33</sup> Traduction libre de *co-constructive, didactic-interactional et performance-oriented*.

<sup>34</sup> Ces chercheuses ne précisent pas le nombre d'observations qui ont été réalisées.

<sup>35</sup> Il s'agit, par exemple, des interventions qui servent à organiser la séance, qui amènent les élèves à répéter des extraits de texte en chœur (Dickinson *et al.*, 2002).

des interventions spécifiques. Lors de nos observations en classe, nous avons porté une attention particulière à l'ensemble de ces interventions relevées par ces chercheurs de façon à décrire avec force détails les pratiques de lecture à haute voix.

### **4.3. Les apports de la lecture à haute voix pour les élèves**

La lecture à haute voix présente de nombreux intérêts pour le développement des habiletés des élèves (Smith, 1989; Galda, Ash et Cullinan, 2000). Diverses recherches ont été menées sur les apports de la lecture à haute voix de livres en classe, elles portent, principalement, sur la lecture de livres d'histoire<sup>36</sup>. Dans cette partie, nous étudions les recherches sur les effets des lectures à haute voix sur les habiletés de compréhension des élèves du préscolaire et du primaire et sur le développement d'habiletés en lien avec la compréhension.

#### **4.3.1. Le développement des habiletés de compréhension des élèves**

Dans une étude réalisée avec des élèves du préscolaire, Dickinson et Smith (1994) ont noté que la lecture à haute voix de l'enseignant avait un effet à long terme sur le développement des habiletés de compréhension des élèves. Ces chercheurs ont observé 25 enseignants qui lisaient à leurs élèves. À partir de ces observations, ils ont relevé les trois styles de lecture à haute voix décrits précédemment. Un an après leurs observations, ils ont fait passer aux élèves (n=25) des épreuves de compréhension d'un texte oralisé par l'adulte. Leurs résultats indiquent qu'un des styles de lecture à haute voix (*orienté sur l'acte de raconter*) générerait une amélioration de l'habileté des élèves à comprendre un texte. Notons au passage que l'épreuve utilisée pour mesurer les habiletés de compréhension des élèves incluait une section sur les inférences. Cependant, dans l'analyse des résultats, il n'y a pas de retour sur cette habileté, qui nous intéresse particulièrement.

---

<sup>36</sup> Voir Smolkin et Donovan (2004) pour une recherche sur la lecture à haute voix de livres informatifs.

L'étude expérimentale de Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein (1997), menée auprès d'élèves de première année en Israël (n=339), a permis de montrer que la lecture à haute voix quotidienne, accompagnée de discussions, a un effet sur les habiletés de compréhension en lecture des élèves. Les élèves des groupes expérimentaux, auxquels la lecture était faite, pendant six mois, vingt minutes par jour ont obtenu de meilleurs résultats lors d'une tâche de compréhension en lecture autonome.

Les pratiques de lecture à haute voix n'offrent pas seulement la possibilité aux élèves de développer leurs habiletés de compréhension d'un texte qu'il soit oralisé par l'adulte ou lu de manière autonome, elles favorisent également le développement d'autres habiletés en lien avec la compréhension et de ce fait qui seront utiles lors de la lecture de textes de façon autonome.

#### 4.3.2. Le développement d'habiletés en lien avec la compréhension des élèves

##### 4.3.2.1. *L'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire*

Une étude réalisée par Robbins et Ehri (1994) avec des enfants du préscolaire (n=33) ne sachant pas lire révèle que ceux-ci peuvent acquérir de nouveaux mots de vocabulaire durant l'écoute d'une histoire. À cette fin, les mots doivent être répétés plusieurs fois<sup>37</sup>. Toutefois, tous les enfants n'ont pas un gain de vocabulaire équivalent lors de l'écoute des histoires, les élèves qui bénéficient le plus de ce type d'activité sont ceux qui ont un niveau de vocabulaire de base plus élevé.

Similairement, Elley (1989) a effectué deux recherches qui ciblaient des enfants de deuxième et de troisième année (n= 284) en Nouvelle-Zélande. Celles-ci ont mis en évidence que les enfants de 7 et 8 ans peuvent aussi acquérir de nouveaux mots

---

<sup>37</sup> D'après ces chercheuses, quatre fois sont nécessaires, mais pas forcément suffisantes, pour que les enfants retiennent les mots nouveaux.

de vocabulaire à travers l'écoute d'une histoire. De plus, ce chercheur a remarqué que les gains étaient nettement améliorés si les mots de vocabulaire ciblés dans le texte étaient expliqués par l'enseignant au cours de la lecture. Pour finir, ces gains semblent être stables, car lors d'un post-test trois mois après la lecture de l'histoire, ils ne montrent qu'un léger déclin. Une nuance est à apporter à cette étude. En effet, lorsqu'Elley a réitéré cette expérience avec une autre histoire, les gains se sont avérés plus faibles. Ce chercheur a émis l'hypothèse que le thème de la deuxième histoire — moins familier des élèves — avait moins retenu leur attention (élément corroboré par les enseignants) et que, de ce fait, ils avaient été moins enclins à mémoriser de nouveaux mots.

#### *4.3.2.2. Une sensibilisation à la structure d'une histoire*

Connaître la structure d'une histoire offre un support pour en organiser et en résumer les idées, ce qui facilite la mise en œuvre des macroprocessus lors de la lecture (Irwin, 1986). Dans une étude sur les styles de lecture des enseignants et les habiletés de compréhension d'élèves du préscolaire, Teale et Martinez (1996) ont remarqué que la lecture à haute voix de textes narratifs a une influence sur la façon dont les élèves comprennent la structure de l'histoire. En effet, les élèves sont davantage sensibilisés à celle-ci si l'enseignant discute des informations clés dans le texte, notamment des personnages avec leurs buts et leurs réactions.

#### *4.3.2.3. Une expérience avec le langage écrit*

Le langage écrit se différencie du langage oral en fonction de plusieurs aspects, par exemple les constructions syntaxiques et le vocabulaire utilisés (Garton et Pratt, 2004; Oakhill et Cain, 2004). De plus, l'usager d'une langue à l'écrit a plus souvent recours à un registre de langue soutenu. Lors de leur appropriation de l'écrit, les enfants doivent apprendre à faire la distinction entre ces deux types de langage. L'écoute d'histoires oralisées par l'enseignant donne aux enfants l'occasion d'avoir une expérience avec le langage écrit, dit décontextualisé, c'est-

à-dire qu'ils réfléchissent sur une histoire qui est hors du ici et maintenant (Garton et Pratt, 2004).

#### 4.3.2.4. Synthèse des apports de la lecture à voix haute

Nous venons de voir que les apports de la lecture à haute voix pour les élèves sont multiples. Ces expériences de lecture ont différents effets :

*Les élèves ont une plus grande familiarité avec le langage des livres; ils ont développé le concept d'histoire; et peut-être le plus important, ils savent que le sens peut être extrait du texte, ils peuvent comprendre et utiliser le discours et la narration, et le plus important de tous, ils prennent du plaisir à lire*<sup>38</sup> (Garton et Pratt, 2004, p.226).

Toutefois, la lecture d'histoires comme pratique d'enseignement n'améliore pas systématiquement les habiletés des élèves par rapport à l'écrit (Meyer *et al.*, 1994). C'est davantage la qualité des interactions en jeu lors de cette lecture qui aurait un effet sur les habiletés des enfants plutôt que la lecture prise isolément (Meyer *et al.* 1994). Certaines pratiques d'exploitation des œuvres en classe sont plus fécondes que d'autres quant au développement des habiletés des élèves (Beck et McKeown, 2001; Dickinson et Smith, 1994; Morrow et Gambrell, 2000; Teale et Martinez, 1996). Par conséquent, nous nous penchons maintenant sur les caractéristiques des pratiques effectives de lecture à haute voix de livres en classe.

---

<sup>38</sup> Traduction libre de *Children have greater familiarity with the language of books; they have developed the concept of a story; and perhaps most importantly, they know that meaning can be extracted from the printed page, they can understand and use discourse and narrative, and most importantly of all, children enjoy reading stories.*

#### **4.4. Les caractéristiques des pratiques de lecture à haute voix les plus propices au développement des habiletés des élèves**

##### **4.4.1. Les interventions lors de la lecture à voix haute**

Plusieurs chercheurs ont tenté d'étudier les pratiques de lecture à voix haute en classe afin d'en extraire les interventions les plus pertinentes pour favoriser les apprentissages des élèves.

##### *4.4.1.1. Les interventions « avant la lecture »*

Dickinson et Smith (1994), dans leur recherche susmentionnée, ont remarqué que les trois styles de lecture adoptés par les enseignants (styles décrits précédemment) avaient un impact sur la compréhension que les élèves avaient de l'histoire. D'après cette étude, l'enseignant doit notamment présenter une intention de lecture aux élèves<sup>39</sup>. Dans un même sens, Fisher, Flood, Lapp, et Frey (2004) ont observé les pratiques de lecture à haute voix d'enseignants experts. Ils ont remarqué que l'enseignant doit présenter aux élèves une intention de lecture claire afin que sa lecture soit efficace. Nous pourrions dire que l'intention de lecture constitue alors une proposition de perspective commune pour la lecture.

Les discussions qui précèdent la lecture ne servent pas seulement à présenter l'intention de lecture. Levesque (1989) a souligné qu'afin d'aider les élèves à développer leur compréhension des histoires à l'oral, il est nécessaire de proposer une discussion autour des connaissances et des expériences des élèves relatives au thème du livre. De plus, ce chercheur met l'accent sur l'importance de faire des

---

<sup>39</sup> L'intention de lecture comporte deux versants : un relié à l'affectivité qui correspond à la motivation du lecteur (ou de l'auditeur) pour la lecture du texte (ex. : lire une histoire pour se divertir, lire pour s'informer) et un autre rattaché à la cognition où l'intention oriente la façon dont le texte sera traité (ex. : l'enfant à qui il est mentionné qu'il doit relever les éléments de la structure du récit n'abordera pas le texte de la même façon que celui qui l'écoute avec en tête l'idée de reproduire en écriture le style de l'auteur) (van Grunderbeeck, 1994).



prédictions à partir du contenu de la page de couverture (titre et illustration). Cependant, Tauveron (2002), dans un ouvrage qui présente des recommandations didactiques issues d'une recherche, met en lumière des limites quant à cet aspect. D'une part, les prédictions seules ne suffisent pas, elles ne constituent un intérêt pour la compréhension que lorsqu'elles font ensuite, lors de la lecture, l'objet d'un retour qui vise à les vérifier. D'autre part, l'analyse des pages de couverture, à laquelle cette chercheuse propose d'ajouter des extraits choisis dans les œuvres, est selon elle certes intéressante, mais ne doit pas être faite de façon répétitive et dénuée de sens.

#### 4.4.1.2. *Les interventions « pendant et après la lecture »*

En ce qui a trait aux interventions qui accompagnent ou suivent la lecture, Dickinson et Smith (1994) ont remarqué que, lors des lectures de livres, les discussions de nature analytique, c'est-à-dire qui suscitent une réflexion sur l'histoire et sur la langue, étaient celles qui semblaient favoriser le développement du vocabulaire et de la compréhension des élèves. Plus précisément, le contenu de ces discussions porte *sur l'analyse des personnages et des événements, [...] le rappel de passages longs extraits de l'histoire, la prédiction des événements à venir, les liens entre le lecteur et le texte et le vocabulaire*<sup>40</sup> (Dickinson et Smith, 1994, p.121).

Teale et Martinez (1996) ont apporté une précision aux recommandations de la recherche précédente. En effet, à travers leur étude de cas de six enseignantes, ils ont souligné la nécessité de discuter des idées principales du texte avec les élèves dans le but de favoriser leur compréhension. Similairement, Beck et McKeown (2001), à travers leur approche *Text Talk*, qui vise à augmenter l'efficacité de la lecture à voix haute de l'enseignant pour développer les habiletés de compréhension des élèves, spécifient la nature des questions à privilégier. Ces

---

<sup>40</sup> Traduction libre de *analysis of character or event, [...] recall of extended chunks of story, prediction of coming events, text-reader links, vocabulary analysis* (Dickinson et Smith, 1994, p.121)

dernières doivent être ouvertes, afin d'amener les élèves à réfléchir sur l'œuvre. Les enseignants doivent également utiliser des questions de relance pour que les élèves expliquent et clarifient leurs idées (McKeown et Beck, 2006). En outre, en ce qui a trait au vocabulaire, ces chercheuses suggèrent de faire suivre la lecture de discussions sur quelques mots présélectionnés par l'enseignant. Cette vision est en accord avec les résultats obtenus par Elley (1989), qui a souligné que le gain de vocabulaire des élèves était plus grand lorsque l'enseignant proposait des explications de mots aux élèves. Enfin, en vue de soutenir le développement des stratégies de compréhension des élèves, Tauveron (1999) propose de mettre en place des interventions pour travailler la compréhension inférentielle même avec de très jeunes lecteurs. Bien que de plus en plus de chercheurs abondent dans ce sens en proposant d'inclure un travail inférentiel lors des lectures à haute voix (Kendeou *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Van Kleeck, 2008), il existe encore peu de recherches sur l'influence de telles pratiques sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences (Bianco *et al.*, 2010; Makdissi *et al.*, 2010)<sup>41</sup>.

## 5. LES INFÉRENCES

### 5.1. Définition et classification des inférences

Pour construire sa compréhension d'un texte, le lecteur utilise les informations fournies par le texte et les complète à l'aide des informations inférées, c'est-à-dire d'éléments non présents dans le texte (Denhière et Baudet, 1992). La nécessité de faire des inférences pour comprendre un texte ne se limite pas au cas des textes complexes; même les textes simples requièrent que des inférences soient réalisées pour être compris (Yuill et Oakhill, 1991).

Les chercheurs semblent s'accorder sur la définition des inférences. *Par inférence, on entend généralement toute information qui consiste en une adjonction, à un état*

---

<sup>41</sup> Ces recherches seront décrites en détail dans la partie suivante sur les inférences.

*spécifié d'information, de nouveaux éléments dépendant de l'état de départ* (Denhière et Baudet, 1992, p.81). Pour le contexte du préscolaire, la définition traduite par Fayol (1996) à partir de celle de Van den Broek (1994) est intéressante, car elle permet de prendre en considération que les processus inférentiels sont impliqués dans la compréhension en lecture, mais aussi dans la compréhension de textes oralisés : *ces processus concernent les informations (devant être) activées au cours de l'activité de compréhension, mais qui ne correspondent pas à des données explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu*<sup>42</sup> (Van den Broek, 1994, p.556 traduction de Fayol, 1996, p. 91). Enfin, Cain (2010) précise la fonction des inférences en mentionnant que réaliser une inférence *consiste à aller au-delà de l'information explicite dans le texte pour établir des liens entre les différentes parties du texte ou entre le texte et les connaissances générales* (p.249)<sup>43</sup>.

Bien que les chercheurs semblent s'entendre sur la définition des inférences, ils ne s'accordent ni sur les types d'activations qui peuvent être considérés comme des inférences (Van den Broek, 1994), ni sur une classification de celles-ci (Denhière et Baudet, 1992; Kispal, 2008). Ainsi, il existe de nombreux types d'inférences ainsi que différentes façons de les classifier.

#### 5.1.1. La classification des inférences de Bianco et Coda (2002)

Bianco et Coda (2002) catégorisent les inférences selon trois dimensions non exclusives. Nous décrivons cette classification en détail, car c'est à partir de celle-ci que nous avons créé notre propre classification. Le tableau II présente une synthèse de la classification de Bianco et Coda (2002).

<sup>42</sup> Traduction réalisée par Fayol (1996, p.91) de *the term inference refers to information that activated during reading yet not explicitly stated in the text* (van den Broek, 1994, p.556).

<sup>43</sup> Traduction libre de : *The process of going beyond the explicit information in a text to make links between different parts of the text or between the text and general knowledge* (Cain, 2010, p.249).

La première dimension permet de distinguer les inférences qui sont nécessaires à la compréhension de celles qui sont optionnelles. Les inférences nécessaires à la compréhension sont les inférences anaphoriques, qui servent à comprendre les liens entre un mot de substitution et son référent, et les inférences causales, qui donnent la possibilité d'établir des liens de causalité entre plusieurs événements. Les inférences causales sont d'une importance capitale lorsqu'il s'agit de comprendre un récit, parce que *les textes narratifs ont une structure qui repose très largement sur les relations de causalité physique entre événements, ou de causalité psychologique entre motivations et buts* [des personnages] (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996, p.107). Les inférences optionnelles renvoient quant à elles à des élaborations qui ne visent qu'à enrichir la compréhension.

La deuxième dimension concerne la différenciation des inférences en fonction de leurs résultats. Ainsi, les inférences logiques, dont le résultat est certain, sont opposées aux inférences pragmatiques, qui sont des élaborations basées sur les connaissances du lecteur qui donnent ainsi lieu à un résultat probable.

Enfin, la troisième dimension, axée sur la direction des inférences, sépare celles qui sont rétrogrades, qui consistent à mettre en relation un élément avec un autre présenté précédemment dans le texte, des antérogrades, qui sont des anticipations plausibles de la suite du texte.

**Tableau II — Classification des inférences selon Bianco et Coda (2002)**

<b>Dimensions</b>	<b>Types d'inférence</b>	
<b>Dimension 1</b> (nécessité)	<i>Inférences nécessaires</i>	Inférences anaphoriques Inférences causales
	<i>Inférences optionnelles</i>	Élaborations
	<i>Inférences logiques</i>	Résultat certain (déductions)
<b>Dimension 2</b> (résultat)	<i>Inférences pragmatiques</i>	Résultat plausible (élaborations)
		Mise en relation d'un élément avec un autre présenté plus tôt dans le texte
<b>Dimension 3</b> (direction)	<i>Rétrogrades</i>	
	<i>Antérogrades</i>	Prédictions

À notre avis, une des limites de cette classification est que, comme elle est organisée en fonction de trois dimensions distinctes, une même inférence peut se retrouver simultanément dans les différentes dimensions. À titre d'exemple, une inférence anaphorique est nécessaire; c'est également, dans le cas d'un texte non ambigu, une inférence dont le résultat est certain, ainsi qu'une inférence rétrograde qui permet de mettre en lien un mot de substitution avec son référent présenté précédemment dans le texte. Cette complexité peut représenter un obstacle pour les enseignants qui reçoivent une formation sur ce sujet.

### 5.1.2. Notre classification des inférences

En vue de former des enseignants, nous avons choisi d'adapter la classification de Bianco et Coda (2002) en conservant une seule des dimensions proposées par ces chercheuses : celle sur la nécessité des inférences. En effet, afin de préparer ses lectures à haute voix, il nous semble primordial qu'un enseignant soit à même de distinguer les inférences nécessaires de celles qui sont optionnelles. De plus, comme il existe des types d'inférences qui selon le contexte vont être nécessaires

ou optionnelles, notre classification, présentée dans le tableau III, comporte trois grandes catégories d'inférences : les inférences nécessaires, les inférences optionnelles et les inférences qui sont nécessaires ou optionnelles en fonction du contexte.

Aux inférences nécessaires (inférences anaphoriques et causales) relevées par Bianco et Coda (2002), nous avons ajouté les inférences lexicales qui font référence à la compréhension d'un mot du texte qui ne fait pas partie du répertoire lexical du lecteur ou de l'auditeur (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006). Selon nous, ces inférences ne doivent pas être négligées, car elles jouent souvent un rôle crucial dans la compréhension.

Dans notre classification, les inférences optionnelles comprennent les inférences prédictives et les inférences pragmatiques. Ces deux types d'inférences, sans être nécessaires à la compréhension, permettent de la soutenir.

Enfin, nous avons choisi de classer, parmi les inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte, les inférences logiques décrites précédemment et les inférences de différents contenus. Ces dernières englobent les inférences de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action (Johnson et Johnson, 1986; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 et Van den Broek, 1994). Ces inférences vont revêtir une grande importance en ce qui a trait à la cohérence du texte (ex. : une inférence de sentiment-attitude peut permettre au lecteur de comprendre la réaction émotive d'un personnage à un événement) et d'autres fois vont simplement venir enrichir sa compréhension (Graesser *et al.*, 1994). Par exemple, dans la phrase « Le zèbre, cerné par les lionnes, restait immobile, tremblant, ne sachant comment s'extirper de cette situation aux allures inextricables. », le lecteur doit inférer l'émotion éprouvée par le zèbre face à cette menace, soit la peur. Cette inférence est nécessaire à la compréhension, car elle nous permet de comprendre que le zèbre est en fait pétrifié et que c'est pour cette

raison qu'il tremble et qu'il reste immobile. Le lecteur pourrait également faire une inférence de sentiment-attitude concernant les lionnes, il y a fort à penser qu'elles sont heureuses de cette situation et qu'elles se pourlèchent les babines en rêvant à leur festin. Cependant, cette inférence n'est pas nécessaire à la compréhension de la phrase.

Afin d'illustrer l'ensemble de notre classification, nous proposons un court texte dans le but d'exemplifier chaque type d'inférence dans le tableau III : « Émilie, telle une sprinteuse, se dirige vers son école. Elle est pressée, car elle a raté l'autobus scolaire. Lorsqu'elle met enfin les pieds dans la cour d'école, ses amis sont encore en train de jouer ». Ce texte et les exemples associés ont initialement été publiés dans Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2008a).

**Tableau III – Notre classification des types d’inférence (adaptée de Bianco et Coda, 2002)**

	Type d’inférence	Définition	Exemples
<b>Inférences nécessaires</b>	<i>anaphoriques</i>	Lien entre un mot de substitution et son référent (Bianco et Coda, 2002; Fayol, 1996; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Van den Broek, 1994 ; Van den Broek <i>et al.</i> , 2005).	Comprendre que le pronom « elle » renvoie à Émilie.
	<i>causales</i>	Lien de causalité entre plusieurs événements (Bianco et Coda, 2002; Fayol, 1996; Johnson et Johnson, 1986 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Richards et Anderson. 2003 ; Van den Broek, 1994 ; Van den Broek <i>et al.</i> , 2005).	Comprendre le lien de causalité entre les deux premières phrases, c’est-à-dire qu’Émilie court, car elle est pressée.
	<i>lexicales</i>	Comprendre un mot peu familier (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006)	Comprendre le sens du mot <i>sprinteuse</i> <sup>44</sup> qui est probablement peu familier pour de jeunes enfants.
<b>Inférences optionnelles</b>	<i>prédictives</i>	Anticipations plausibles de la suite du texte (Bianco et Coda, 2002; Van den Broek, 1994).	Après la lecture des deux premières phrases, émettre des hypothèses sur ce qui va arriver à Émilie.

<sup>44</sup> L’inférence lexicale sur le mot « sprinteuse » est considérée comme nécessaire dans ce texte, car elle permet de comprendre qu’Émilie court très vite pour essayer de ne pas arriver en retard à l’école.



<b>Inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte</b>	<i>pragmatiques</i>	Élaboration qui donne lieu à un résultat plausible (Bianco et Coda, 2002).	Imaginer la raison du retard d'Émilie (ex. : le réveil de ses parents n'a pas sonné; elle a voulu regarder la fin de son dessin animé préféré avant d'aller à l'école...).
	<i>de différents contenus</i>	Lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action (Johnson et Johnson, 1986; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 et Van den Broek, 1994)	Réaliser une inférence d'agent pour comprendre qu'Émilie est une enfant.
	<i>logiques</i>	Déduction qui donne lieu à un résultat certain (Bianco et Coda, 2002).	Comprendre qu'Émilie n'arrive pas en retard à l'école puisque ses amis sont encore dans la cour d'école.

Cette classification nous sera utile pour créer notre épreuve d'évaluation de l'habileté des élèves à faire des inférences ainsi que pour former les enseignants.

## 5.2. Premières recherches sur les inférences

Afin de décrire les recherches pionnières dans le domaine des inférences, nous nous basons sur une recension des écrits faite par Yuill et Oakhill (1991).

Dans les années soixante, la position prédominante, en ce qui concernait la compréhension des textes, était que la représentation mentale que les individus se faisaient d'une phrase correspondait exactement à sa représentation linguistique (Yuill et Oakhill, 1991). Cependant, dans les années soixante-dix, les psychologues ont rejeté cette position et ont montré un regain d'intérêt pour les travaux de Bartlett (1932, cité par Yuill et Oakhill, 1991). Ce chercheur avait constaté que, lorsqu'on demandait à un individu de faire un rappel d'un texte lu, le

rappel exact était très rare et les distorsions fréquentes. Il en avait conclu que le sens du texte devait être construit par le lecteur et n'était pas inhérent au texte (Bartlett 1932 cité par Yuill et Oakhill, 1991). À la suite de cela, Bransford, Barclay et Franks (1972, cités par Yuill et Oakhill, 1991) ont mis en évidence l'importance de faire des inférences pour comprendre un texte. Beaucoup de recherches sur l'habileté à faire des inférences concernent la mise en place de ce processus de compréhension chez l'adulte. Comme dans notre recherche nous nous centrons sur la mise en œuvre de cette habileté chez des élèves du préscolaire, nous nous intéressons dans la section suivante au développement de cette habileté chez les enfants.

### **5.3. Le développement de l'habileté des enfants à faire des inférences**

Paris, Lindauer et Cox (1977) ont mené une première recherche auprès d'enfants de deuxième et de sixième année et d'élèves du collège<sup>45</sup> qui portait sur les inférences causales. Dans celle-ci, les sujets étaient répartis en deux groupes. Dans les deux groupes, des phrases étaient lues aux sujets qui avaient pour consigne de les mémoriser et de les répéter. Dans le premier groupe, les phrases contenaient la conséquence logique de l'action (liste explicite), tandis que dans le deuxième groupe, cette conséquence n'était pas présente (liste implicite)<sup>46</sup>. Les sujets devaient ensuite faire un rappel de la phrase entendue à partir d'un indice issu de la phrase (indice explicite) ou extrait de la conséquence possible de l'action (indice implicite). Les résultats montrent que les enfants de deuxième année qui faisaient partie du groupe ayant entendu la liste implicite rappellent beaucoup moins de phrases à partir de l'indice implicite de l'action que les sujets de sixième année et que ceux du collège. Les chercheurs en ont conclu que, lors de l'écoute des phrases, les enfants de deuxième année n'avaient probablement pas compris les inférences et qu'ainsi les indices implicites ne correspondaient pas à leur

<sup>45</sup> Le niveau précis de ces élèves n'est pas précisé dans cette étude.

<sup>46</sup> Voici un exemple de ces deux types de phrases traduites à partir de Paris, Lindauer et Cox (1977, p.1729) : *l'enseignant a éteint les lumières pour le film et la pièce est devenue noire* (liste explicite); *l'enseignant a éteint les lumières pour le film* (liste implicite).

représentation du sens de la phrase. Afin de vérifier si de jeunes sujets étaient capables de réaliser des inférences, ces chercheurs ont conduit une deuxième recherche, cette fois-ci avec des enfants de première année (Paris, Lindauer et Cox, 1977).

Dans cette deuxième recherche, les conditions d'expérimentation étaient similaires à l'étude que nous venons de présenter. La seule différence est que, lors de l'écoute des phrases, les sujets étaient invités à construire une histoire à partir de cette phrase. À ce moment-là, l'expérimentateur devait noter si l'histoire proposée par le sujet incluait l'inférence causale attendue. Les résultats obtenus signalent que les jeunes enfants (première année) sont capables de rappeler des phrases à partir des indices implicites. Ainsi, il semblerait que les jeunes enfants puissent faire les mêmes inférences que les plus vieux, mais qu'ils ne les fassent pas spontanément. De ces études, nous retenons que les jeunes enfants ont la capacité de faire des inférences.

Dans une recherche plus récente, Makdissi et Boisclair (2004) se sont intéressées à la construction des inférences causales lors de la compréhension d'une histoire lue par l'adulte à des enfants âgés de 3 à 6 ans ( $n=421$ ). À la suite de la lecture, les élèves devaient raconter l'histoire entendue à l'expérimentateur. L'analyse des données a permis de dégager différents niveaux dans la construction des relations causales dans une histoire. Le tableau IV présente les résultats de cette étude.

**Tableau IV — Les niveaux de développement des relations causales dans le récit chez l'enfant d'âge préscolaire (Makdissi et Boisclair, 2004)**

<b>Niveau de développement des relations causales lors du rappel de récit</b>	<b>Description de la représentation que l'enfant se fait du récit</b>
<i>Niveau 0 : Dénomination d'objets présents sur la page couverture (Makdissi et Boisclair, 2004, p.5)</i>	<i>Une histoire, c'est des objets visibles sur l'image (Makdissi et Boisclair, 2004, p.5)</i>
<i>Niveau 1 : les personnages (Makdissi et Boisclair, 2004, p.5)</i>	<i>Une histoire, c'est des personnages (Makdissi et Boisclair, 2004, p.6)</i>
<i>Niveau 2 : les actions isolées (Makdissi et Boisclair, 2004, p.6)</i>	<i>À chaque nouvelle image, une nouvelle histoire (Makdissi et Boisclair, 2004, p.7)</i>
<i>Niveau 3 : le début de la structuration du récit, la coordination des composantes (Makdissi et Boisclair, 2004, p.7)</i>	<i>Une histoire, c'est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qu'il faut coordonner (Makdissi et Boisclair, 2004, p.9).</i>
<i>Niveau 4 : l'apparition des liens successifs, la temporalité (Makdissi et Boisclair, 2004, p.10)</i>	<i>Une histoire, c'est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qui s'organisent dans le temps (Makdissi et Boisclair, 2004, p.11)</i>
<i>Niveau 5 : l'apparition des liens de causalité, l'explication (Makdissi et Boisclair, 2004, p.12)</i>	<i>Une histoire, c'est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qu'il faut mettre en relations causales (Makdissi et Boisclair, 2004, p.13)</i>
<i>Niveau 6 : l'apparition de la double causalité, la naissance du thème (Makdissi et Boisclair, 2004, p.14)</i>	<i>Une histoire, c'est un message commun qui peut être construit à partir du problème, du but, des épisodes, de la fin et de la solution. Une histoire, c'est un thème d'ensemble (Makdissi et Boisclair, 2004, p.16)</i>

Cette recherche est intéressante, car elle nous offre des indications quant à la façon dont les enfants construisent progressivement leur compréhension des relations causales dans le récit. Ainsi, les enfants du préscolaire sont en mesure d'établir des relations causales entre différents éléments d'un récit (problème /but/épisodes/fin/solution). À ce propos, il a été souligné que *bien avant l'apprentissage formel de la lecture, l'enfant, en constante recherche de sens, élabore et complexifie ses inférences à l'oral, entre autres moyens, à partir de son vécu et des histoires réelles ou fictives qui lui sont racontées* (Makdissi, 2004, p.7).

Van den Broek *et al.* (2005) abondent dans le même sens en ajoutant que même de très jeunes enfants peuvent réaliser différents types d'inférences. Ces chercheurs

apportent cependant une nuance : les jeunes enfants font des inférences moins complexes que les plus vieux et ont besoin de posséder des connaissances antérieures par rapport au texte qui vont soutenir la réalisation de ces inférences.

Tout dernièrement, Florit *et al.* (2011) se sont également penchées sur l'habileté de jeunes enfants (de 4 à 6 ans) (n=221) à faire des inférences en situation d'écoute d'un texte. Lors de cette écoute, les élèves devaient répondre oralement à une tâche de compréhension composée de questions littérales (explicites) et de questions inférentielles (implicites). De plus, les élèves étaient soumis à de courts textes accompagnés de questions inférentielles. Comme dans les recherches décrites précédemment, les résultats montrent, d'une part, que les informations explicites sont comprises plus facilement par tous les enfants que les informations implicites et, d'autre part, que de jeunes enfants (4 ans) sont en mesure de réaliser des inférences. En outre, ces chercheuses mentionnent que cette habileté se développe entre l'âge de 4 et 6 ans.

En somme, bien que l'habileté des élèves à faire des inférences s'améliore avec l'âge (Oakhill et Cain, 2004, Florit *et al.*, 2011), les enfants du préscolaire peuvent faire des inférences (Florit *et al.*, 2011; Makdissi, 2004; Van den Broek *et al.*, 2005). Ils le feraient néanmoins de façon moins spontanée et avec moins d'efficacité que des enfants plus âgés (Paris, Lindauer et Cox, 1977; Van den Broek *et al.*, 2005).

#### **5.4. Recherches sur les difficultés des élèves à faire des inférences**

De nombreux problèmes de compréhension sont imputables à des difficultés ayant trait au processus inférentiel (Golder et Gaonac'h, 2004). Afin de mieux cerner l'origine de ces difficultés, nous examinons les recherches qui tentent de les expliquer.

Oakhill (1982) a effectué une étude avec des enfants bons et mauvais compreneurs <sup>47</sup> âgés de 7-8 ans (n=28). Dans celle-ci, huit histoires étaient lues par un adulte à chaque enfant. Cette lecture était suivie d'une épreuve de reconnaissance dans laquelle chaque sujet devait différencier, parmi 32 phrases, celles entendues dans l'histoire de celles qui n'en faisant pas partie. Pour chaque histoire, quatre phrases étaient proposées : deux phrases extraites de l'histoire et deux nouvelles phrases créées à partir du texte. Parmi ces deux dernières, une respectait le sens du texte d'origine et consistait en une mise en relation de deux phrases initiales (c'est-à-dire une inférence), tandis qu'une autre était non conforme au sens du texte. Cette chercheuse a constaté que les bons compreneurs étaient plus enclins à commettre des erreurs de reconnaissance de la phrase créée (conforme au texte) que les mauvais compreneurs. Les bons compreneurs auraient donc intégré les inférences à leur représentation mentale du sens du texte, puisqu'ils reconnaissent la phrase créée à partir d'une inférence comme un extrait du texte. Ainsi, il semblerait qu'ils soient plus actifs dans la construction du sens du texte entendu que les mauvais compreneurs.

Plus tard, Oakhill (1984) a conduit une autre recherche auprès d'enfants bons et mauvais compreneurs âgés de 7-8 ans (n=24) dans le but de comparer leur habileté à répondre à des questions littérales et inférentielles à la suite de la lecture de courts textes. Dans un premier temps, les enfants devaient répondre à ces questions sans avoir accès au texte. Dans un deuxième temps, ils répondaient aux questions en ayant la possibilité de s'y référer. Les résultats indiquent qu'en l'absence du texte, les résultats des bons compreneurs sont supérieurs à ceux des mauvais compreneurs, et ce, pour les deux types de questions. Par contre, en présence du texte, les deux groupes obtiennent des résultats similaires pour les questions

---

<sup>47</sup> Les bons et les mauvais compreneurs sont des enfants qui ont des résultats similaires lors d'épreuves de lecture à haute voix et de compréhension de mots isolés. Par contre, lors d'un test de compréhension de texte standardisé, les bons compreneurs ont des résultats supérieurs à ceux attendus pour leur âge, tandis que ceux des mauvais compreneurs sont inférieurs à ceux attendus en regard de leur âge. Cette distinction entre les bons et les mauvais compreneurs est la même pour les trois recherches suivantes : Oakhill (1982), Oakhill (1984) et Cain et Oakhill (1999).

littérales. En ce qui concerne les questions inférentielles, bien que la possibilité de consulter le texte ait entraîné une amélioration des résultats des mauvais compreneurs, elle ne leur permet pas d'égaliser les résultats des bons compreneurs. Par conséquent, une des caractéristiques des bons compreneurs serait qu'ils sont habiles à réaliser des inférences, alors que les mauvais compreneurs éprouveraient des difficultés à mobiliser les stratégies nécessaires pour réaliser les inférences. En conclusion, les difficultés des mauvais compreneurs à faire des inférences ne sont pas seulement attribuables à un problème de mémoire, car elles persistent lorsqu'ils peuvent accéder au texte pour répondre aux questions.

Une autre recherche, réalisée par Cain et Oakhill (1999), a permis de confirmer et d'approfondir les résultats de l'étude précédente. Leur premier objectif était d'examiner le sens de la relation entre l'habileté de compréhension des enfants et leur habileté à faire des inférences. Leur deuxième objectif était d'étudier les causes possibles des difficultés des enfants à réaliser des inférences. Afin de répondre à ces deux objectifs, elles ont sélectionné trois groupes de sujets suivant un appariement d'âge chronologique (bons et mauvais compreneurs de 7-8 ans) et d'âge lectural (6-7ans). Les trois groupes de sujets devaient lire quatre histoires et répondre à des questions littérales et inférentielles à deux reprises. Comme dans la recherche d'Oakhill (1984), la période de questions sur le texte se déroulait en deux temps : d'abord sans avoir recours au texte, puis en ayant la possibilité de le consulter. D'une part, en ce qui a trait au premier objectif, les sujets plus jeunes ont obtenu de meilleurs résultats que les mauvais « compreneurs » aux questions inférentielles. Ainsi, cela semble indiquer qu'une mauvaise compréhension serait, en partie, le résultat de la difficulté des sujets à faire des inférences. D'autre part, en ce qui concerne le deuxième objectif, la condition d'absence ou de présence du texte leur a permis de remarquer que les difficultés des mauvais compreneurs à faire certaines inférences persistent lorsqu'ils peuvent se référer au texte. En effet, les inférences pour lesquelles les mauvais compreneurs devaient utiliser leurs connaissances antérieures pour combler les informations manquantes dans le texte

sont demeurées problématiques, même lorsque l'examineur leur indiquait dans quelle partie du texte ils trouveraient des indices pour répondre à la question. Ce résultat va dans le même sens que celui obtenu par Oakhill (1984), parce qu'il révèle que les difficultés des sujets à faire des inférences ne viennent pas seulement d'un problème de rétention des informations. En vue de vérifier si cette difficulté à faire des inférences venait d'un manque de connaissances sur le thème du texte, les sujets étaient soumis à une épreuve pour évaluer s'ils avaient les connaissances nécessaires pour réaliser les inférences des histoires présentées. Les résultats indiquent que les sujets possédaient tous ces connaissances. Certes, les connaissances antérieures sont nécessaires pour pouvoir lire un texte et faire des inférences (Oakhill et Cain, 2004); mais en dépit de leurs connaissances sur le thème traité, certains mauvais compreneurs éprouvent toujours des difficultés à faire des inférences (Cain et Oakhill, 1999).

À partir de cette recherche, Cain et Oakhill (1999) ont souligné qu'ils existent des différences entre les stratégies de compréhension mobilisées par les bons et les mauvais compreneurs. En effet, ces derniers éprouveraient des difficultés lorsqu'il s'agit d'utiliser leurs connaissances de façon à combler le manque d'informations d'un texte : ils ne savent ni comment, ni quand le faire (Cain et Oakhill, 1999).

Dans un même sens, Golder et Gaonac'h (2004) ont avancé que les difficultés des élèves à faire des inférences viendraient d'un traitement superficiel du texte. Cette constatation est en accord avec les conclusions d'une enquête réalisée en Belgique (Lafontaine, 1997). Lors de cette étude, il a été remarqué qu'au moment de leur entrée au secondaire, les élèves (n=2472) se montrent peu capables de réaliser, seuls, des inférences simples. Ces difficultés à faire des inférences s'expliquent par deux raisons : les élèves ont appris tardivement que lire implique faire des inférences et ils ont été peu entraînés à le faire (Lafontaine, 1997). Ces observations sont similaires à celles de Goigoux (1998), qui a relevé que les élèves en difficulté en lecture ont une représentation erronée de l'acte de lire selon



laquelle *il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre* (p.159). Certains élèves n'auraient donc pas conscience de la nécessité de faire des inférences lors de la lecture d'un texte. Cette représentation erronée ne serait pas sans lien avec certaines pratiques d'enseignement de la lecture qui mettent l'accent sur la compréhension littérale et l'identification des mots (Tauveron, 2002; Goigoux, 1998). De même, Giasson (2011) a émis l'hypothèse suivante : certains élèves réalisent difficilement des inférences parce que les enseignants du début du primaire ne les travaillent pas, les considérant comme des habiletés de compréhension de haut niveau trop difficiles pour de jeunes enfants.

En somme, les difficultés à faire des inférences ne sont pas seulement imputables à des problèmes de rétention des informations du texte ou à un manque de connaissances sur le sujet du texte (Oakhill, 1984; Cain et Oakhill, 1999). Les mauvais compreneurs auraient plutôt des difficultés dans l'emploi de certaines stratégies de compréhension (Cain et Oakhill, 1999). Aussi, il existerait des lacunes dans les pratiques d'enseignement destinées aux jeunes enfants, encore trop peu axées sur les inférences, et ce, malgré le fait que même de très jeunes enfants peuvent réaliser des inférences (Florit *et al.*, 2011; Makdissi, 2004; Van den Broek *et al.*, 2005).

Dans la mesure où il est reconnu que les enfants sont capables de faire des inférences avant de recevoir un enseignement formel de la lecture, certains chercheurs recommandent vivement de travailler cette habileté dès le préscolaire et de continuer à le faire avec les jeunes lecteurs (Bianco *et al.*, 2010; Florit, *et al.*, 2011; Makdissi *et al.*, 2010). Ce travail sur les inférences peut prendre la forme de programmes d'entraînement (Bianco et Pellenq, 2002; Bianco, Pellenq et Coda, 2004; Bianco *et al.*, 2010; McGee et Johnson, 2003) ou bien être intégré aux pratiques de lecture à haute voix (Cabell *et al.*, 2008; Kendeou *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008).

## **5.5. Recherches sur l'entraînement à la compréhension inférentielle au primaire et en maternelle**

### **5.5.1. Recherche sur l'entraînement à la compréhension inférentielle au primaire**

McGee et Johnson (2003) ont étudié les effets d'un entraînement à la compréhension inférentielle chez des enfants bons et mauvais « compreneurs » âgés de 6 à 9 ans (n=40). Ces effets ont été comparés à ceux obtenus à la suite d'un entraînement à des stratégies de compréhension. L'entraînement à la compréhension inférentielle a duré trois semaines et a consisté en trois types d'activités sur les éléments suivants : les inférences lexicales (l'enfant s'exerce à reconnaître et à utiliser des mots qui vont l'aider à comprendre un texte), la création de questions (après un enseignement sur les mots interrogatifs, l'enfant les utilise en créant des questions) et les prédictions (l'enfant tente de prédire des extraits cachés dans le texte). Ces activités ont eu lieu à six reprises. L'enseignement reçu par les élèves du groupe contrôle n'est pas précisément décrit dans cette recherche, il est seulement mentionné que ces enfants ont lu des textes et répondu à des questions. Les résultats indiquent que les mauvais compreneurs, soumis aux deux types d'entraînement, ont une amélioration plus significative de leurs habiletés de compréhension que les bons compreneurs. De plus, l'entraînement à la compréhension inférentielle serait significativement plus efficace pour les mauvais compreneurs que la réalisation des exercices de compréhension. Cette recherche indique qu'un entraînement à la compréhension inférentielle dans lequel les enfants du primaire sont engagés activement dans la construction du sens peut les aider, en leur permettant notamment de prendre conscience du rôle actif qu'ils ont à jouer lors de la compréhension de textes. Qu'en est-il des élèves du préscolaire? Peuvent-ils également être entraînés à réaliser des inférences?

### 5.5.2. Recherches sur l'entraînement à la compréhension inférentielle en maternelle

En France, Bianco et Pellenq (2002) ont mis en place, dans des classes de grande section de maternelle (n=118), un programme d'entraînement qui mettait l'accent sur le traitement de l'implicite dans la compréhension<sup>48</sup>. Les élèves du groupe expérimental étaient soumis hebdomadairement à un entraînement de la compréhension de l'implicite d'une demi-heure pendant 14 semaines. Cette étude pilote soulignait que les élèves des groupes expérimentaux qui avaient reçu cet entraînement réussissaient significativement mieux à une épreuve de compréhension que les élèves du groupe contrôle, sans entraînement. Cette épreuve incluait des exercices de compréhension de textes et de phrases, de construction d'inférences et de détection d'incohérences<sup>49</sup>. Un deuxième post-test réalisé au cours de l'année suivante, alors que les élèves étaient au cours préparatoire<sup>50</sup>, révèle que les bénéfices de cet entraînement étaient encore perceptibles lors d'une épreuve de compréhension.

À la suite de cette étude pilote, Bianco, Pellenq et Coda (2004) ont cherché à vérifier les effets d'un entraînement systématique à la compréhension de l'implicite dans un texte sur les habiletés de compréhension d'élèves de la moyenne section de maternelle<sup>51</sup>, ce pour quoi elles ont conduit une recherche à plus grande échelle (n=833). Leur échantillon était réparti en quatre groupes : trois groupes expérimentaux avec un entraînement hebdomadaire à la compréhension et un groupe expérimental sans entraînement. Le premier groupe expérimental suivait un entraînement axé sur la compréhension de l'implicite dans le but de *travailler plus spécifiquement les habiletés suivantes : détection d'incohérences [...]*,

<sup>48</sup> Le contenu de cet entraînement n'est pas décrit dans l'article de Bianco et Pellenq (2002).

<sup>49</sup> Lors de cette épreuve, l'expérimentateur lisait les textes et les questions pour l'enfant du préscolaire; il s'agissait donc de compréhension de textes et de phrases oralisés par l'adulte.

<sup>50</sup> Le cours préparatoire en France est l'équivalent de la première année au Québec.

<sup>51</sup> La moyenne section de maternelle, en France, correspond à la maternelle 4 ans au Québec, qui n'est cependant pas ouverte à l'ensemble de la population au Québec.

*interprétation des connecteurs, des anaphores et des relations causales, déduction, construction des modèles de situation et structures d'histoire* (Bianco *et al.*, 2004, p.82). Le deuxième groupe expérimental était exposé à un entraînement sous la forme de lectures partagées<sup>52</sup> (lecture à haute voix d'un album par l'enseignant accompagnée d'une discussion avec les élèves). Lors de ces lectures, pendant les 14 semaines de la recherche, deux albums ont été exploités en petits groupes avec les élèves. Le troisième groupe recevait quant à lui un entraînement métaphonologique (20 minutes par semaine). Au post-test lors de l'épreuve de compréhension, les élèves du premier groupe expérimental (avec entraînement systématique à la compréhension) ont obtenu des résultats significativement plus élevés que ceux des autres groupes expérimentaux et du groupe contrôle.

En continuant dans la même lignée, Bianco *et al.* (2010) ont utilisé un dispositif très semblable à celui de la recherche de Bianco, Pellenq et Coda (2004) pour conduire une recherche longitudinale (n=857) d'une durée de trois ans. Leurs trois groupes expérimentaux recevaient les mêmes entraînements (compréhension de l'implicite; lecture partagée; métaphonologique) que ceux de la recherche de Bianco, Pellenq et Coda (2004) et le groupe contrôle était toujours sans entraînement. Chacun de leur trois groupes expérimentaux était cependant divisé en deux sous-groupes : l'un d'entre eux suivait l'entraînement au cours d'une année (pendant 14 semaines) tandis que l'autre y était exposé durant deux années, soit 14 semaines par année. Ces chercheurs ont voulu comparer les effets d'un entraînement à la compréhension explicite (groupe 1 : leçons et exercices sur la compréhension) et implicite (groupe 2 : lectures partagées) à celui d'un entraînement métaphonologique et d'une absence d'entraînement. À la fin de la deuxième année d'entraînement, les élèves du groupe avec entraînement explicite à la compréhension pendant deux ans réussissent significativement mieux que les

---

<sup>52</sup> Les lectures partagées sont *des moments de lecture qui réunissent des adultes et des enfants (parents/enfants, maîtres/élèves) autour de la lecture d'albums ou d'histoires* (Grossmann, 2001, p.135-136). Cette pratique est une adaptation, pour la classe, de la lecture faite à la maison entre le parent et l'enfant (Giasson, 2003).

élèves des autres groupes à une épreuve de compréhension. En outre, ces effets semblent durables, car ils sont encore présents neuf mois après la fin de l'entraînement. Par conséquent, ces chercheurs soulignent que pour qu'un entraînement à la compréhension soit efficace, il doit être explicite et d'une longue durée (deux ans).

Il est surprenant de constater que, dans ces deux études menées par Bianco et ses collaborateurs, la lecture partagée — forme de lecture à haute voix — n'a pas produit d'effets sur les habiletés de compréhension des élèves, alors que certaines recherches montrent que les lectures à haute voix ont un effet sur ces habiletés (Dickinson et Smith, 1994; Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997). Selon nous, deux éléments du dispositif de recherche pourraient expliquer cette différence de résultats. D'une part, dans les recherches de Bianco et ses collaborateurs, pour les lectures partagées, seuls deux albums ont été exploités en classe pendant les 14 semaines la première année et trois au cours de la deuxième. D'autre part, contrairement au premier groupe expérimental, les enseignants n'avaient pas de pistes didactiques pour exploiter les albums. Dans ces conditions, la forme de lecture partagée privilégiée dans ces deux recherches nous paraît très éloignée des lectures à haute voix qui ont cours habituellement dans des classes de préscolaire. Ces résultats vont également à l'encontre des recommandations de Kispal (2008) qui, dans une méta-analyse sur l'enseignement des inférences, suggère d'opter au préscolaire pour un enseignement implicite de la compréhension lors des lectures à haute voix. De plus en plus de chercheurs abondent dans ce sens en conseillant d'intégrer un travail inférentiel aux pratiques de lecture à haute voix (Kendeou *et al.*, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008).

### **5.6. Recherches sur la lecture à haute voix comme moyen de travailler les inférences au préscolaire**

Lors de sa méta-analyse sur l'enseignement de la compréhension en lecture, Nystrand (2006) a relevé la nécessité d'avoir recours aux discussions en classe de façon à améliorer l'enseignement de la compréhension en lecture. Au préscolaire, ces discussions peuvent prendre place lors des lectures à haute voix. Ces lectures, en tant qu'occasions pour les élèves de discuter avec leur enseignant et leurs pairs à partir d'un texte et d'en construire ainsi activement le sens (Wiseman, 2011), sont des pratiques qui se prêtent très bien à un travail inférentiel (Kispal, 2008). Même si de plus en plus de chercheurs recommandent d'intégrer un travail inférentiel aux lectures à haute voix (Kendeou *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008), il existe encore peu de recherches dans lesquelles de telles lectures sont étudiées.

De façon à tenter de décrire des pratiques de lecture à haute voix axées sur la compréhension inférentielle, nous avons analysé des observations menées dans quatre classes du préscolaire (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2008a; 2008b). Nos résultats indiquent que les élèves s'engagent dans des discussions de négociation du sens et que, grâce à la médiation orale de l'enseignant, ils sont en mesure de co-élaborer le sens des épisodes implicites dans la narration. Par contre, dans ces analyses, nous n'avons pas examiné l'influence de ces pratiques de lecture à haute voix centrées sur la compréhension inférentielle sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences.

Travailler les inférences lors d'une lecture à haute voix avec les élèves demande une solide préparation. En effet, il faut, d'une part, que l'enseignant soit en mesure de repérer les inférences dans l'œuvre lue (Dewitz et Dewitz, 2003) et, d'autre part, qu'il se questionne sur la façon de les traiter lors de la lecture (Dupin de

Saint-André *et al.*, 2008a). Conscientes de la complexité de cette préparation, Scheiner et Gorsetman (2009) se sont penchées sur cette phase de préparation des lectures à haute voix. Elles ont demandé à des enseignants (n=31) de lire trois albums et de relever les parties susceptibles d'être difficiles à comprendre pour les élèves. De plus, ils devaient générer des questions pour travailler ces parties plus problématiques avec des enfants du préscolaire. Leurs résultats indiquent que les enseignants ne se rendaient pas toujours compte que les œuvres nécessitaient de faire des inférences et qu'ils sont peu enclins à proposer des questions pour les travailler. Compte tenu de ces résultats, ces chercheuses ont mis en avant la nécessité de conduire une recherche dans laquelle les pratiques de lecture d'enseignants formés à travailler les inférences seraient comparées à celles d'enseignants non formés et mises en lien avec le développement de l'habileté des élèves.

Makdissi et ses collaboratrices (2010) ont effectué une recherche de ce type en analysant l'effet de lectures interactives centrées sur la construction d'inférences sur les habiletés de compréhension des élèves (n=81). Les élèves du groupe expérimental ont participé à des lectures interactives avec un questionnement sur les inférences causales et lexicales pendant toute une année scolaire. Hebdomadairement, chaque enseignante choisissait un nouveau livre qui était ensuite exploité à deux ou trois reprises dans la semaine. Les chercheuses – soucieuses de la mise en œuvre de lectures interactives de qualité – ont soutenu les enseignantes dans leur choix d'œuvres et dans la préparation de leurs lectures. Dans cette recherche, les pratiques des enseignantes du groupe contrôle ne sont pas décrites. Les élèves des deux groupes (expérimental et contrôle) ont été évalués à deux reprises au début et à la fin de l'année scolaire. Cette évaluation consistait en l'écoute d'une lecture à haute voix à la suite de laquelle ils devaient effectuer un rappel de récit. Ces chercheuses ont remarqué que les élèves du groupe expérimental paraissaient progresser davantage que les élèves du groupe contrôle car, lors du rappel du récit, ils établissent couramment des liens de

causalité (inférences causales), ce qui n'est pas le cas des élèves du groupe contrôle. En revanche, les résultats obtenus ne sont pas significatifs. D'autres recherches sont, de ce fait, nécessaires pour étudier les effets de lectures à haute voix avec un travail inférentiel sur le développement de l'habileté des élèves à réaliser des inférences.

À la lumière de ces recherches, tel que le recommandaient Scheiner et Gorsetman (2009), nous avons choisi de décrire et de comparer les interventions d'enseignants formés à travailler les inférences lors des lectures à haute voix à celles d'enseignants non formés. De plus, dans le but d'évaluer la pertinence de pratiques de lecture à haute voix axées sur un travail inférentiel, nous avons cherché à étudier l'influence de ces pratiques sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences. Afin de former les enseignants et de leur offrir un accompagnement pour apporter des changements dans leurs pratiques, nous avons opté pour une recherche collaborative. De cette manière, nous souhaitons contribuer au développement professionnel des enseignants en leur permettant d'améliorer leurs pratiques de lecture à haute voix pour qu'ainsi ils soutiennent mieux le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences.

## **6. LA RECHERCHE COLLABORATIVE : UNE VOIE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL POUR LES ENSEIGNANTS**

### **6.1. Le développement professionnel des enseignants**

#### **6.1.1. Définition du développement professionnel chez les enseignants**

Pour faire face aux changements constants dans la société, les enseignants doivent s'inscrire dans une démarche de développement professionnel afin d'adapter leurs pratiques à ces changements (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Paquay, 2000). D'ailleurs, une des douze compétences du *référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2001b) concerne le développement professionnel. Plus précisément, les enseignants doivent *s'engager*



*dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* (MEQ, 2001b, p.124). Nous pouvons alors nous questionner sur la signification du terme « développement professionnel ».

Uwamariya et Mukamurera (2005) ont mené une analyse exhaustive du concept de développement professionnel chez les enseignants. De leur étude, il est important de retenir qu'*indépendamment des postures épistémologiques qui colorent les théories et les modèles présents dans les écrits consultés, l'idée commune qui ressort est que le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique* (p.148). Cette définition permet de mettre en lumière que le développement professionnel, en tant que processus d'amélioration et d'appropriation des pratiques par les enseignants, est un long processus. Butler (2005) décrit plus finement ce processus d'appropriation, en soulignant l'importance de la réflexion sur les tentatives de changements dans les pratiques ainsi que sur les cadres théoriques qui constituent les assises de leurs pratiques. Cette chercheuse ajoute que les enseignants doivent pour ce faire être soutenus dans leur démarche (Butler, 2005).

#### 6.1.2. Recommandations pour soutenir le développement professionnel des enseignants

La pertinence des activités de formation continue de courte durée en matière d'apport pour le développement professionnel des enseignants est de plus en plus remise en cause par les chercheurs (Lafortune et Martin, 2004; MEQ, 2001 b; Raymond, 1998; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). Pour cette raison, les chercheurs se questionnent sur les moyens susceptibles de favoriser ce développement professionnel.

Butler (2005) propose trois recommandations pour soutenir le développement professionnel des enseignants : 1) offrir aux enseignants des occasions de réflexion

sur leur pratique et de l'aide pour mener cette réflexion; 2) leur donner la possibilité d'autoréguler leurs apprentissages, notamment en participant à des recherches collaboratives; 3) associer aux formations théoriques un suivi en classe.

Nous ne détaillons pas ici l'importance de la pratique réflexive chez les enseignants, car nous l'avons présentée plus haut dans ce cadre conceptuel, comme il s'agit d'un des critères d'expertise utilisés dans notre recherche. Nous tenons uniquement à rappeler au lecteur que l'importance de la réflexion sur l'action pour favoriser le développement professionnel des enseignants a aussi été mentionnée dans les directives ministérielles (MEQ, 2001b).

Dans l'optique d'un développement professionnel, la réflexion sur la pratique est un moyen pour les enseignants d'autoréguler leur pratique (Paquay, 1994), c'est-à-dire qu'*à partir de buts spécifiques pour leurs élèves, les enseignants construisent des stratégies pédagogiques, les mettent en œuvre dans leurs classes, font le suivi des résultats et ajustent leur enseignement en conséquence* (Butler, 2005, p.59). Cette autorégulation peut être favorisée lors de la participation à une recherche collaborative grâce à l'accompagnement du chercheur sur le terrain (Butler, 2005). Ce type d'accompagnement, centré sur les besoins de l'enseignant qui s'approprie de nouveaux savoirs et tente de modifier ses pratiques, est une avenue intéressante pour suppléer aux manques des activités de formation continue de courte durée.

La recherche collaborative, qui permet de prendre en compte les trois recommandations de Butler (2005), est de plus en plus envisagée comme une voie à privilégier pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Couture, Bednarz et Barry, 2007; Desgagné, 1997; Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; MEQ, 2001 b; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007).

## 6.2. La recherche collaborative<sup>53</sup>

Afin de changer leurs pratiques, les enseignants doivent s'appropriier les résultats issus des recherches (CSE, 2006). Or, les recherches en éducation ont longtemps été critiquées, et le sont encore, pour leur manque d'utilité pour les enseignants (Van der Maren, 1996). La mise en place d'approches méthodologiques à visée pratique, telle que la recherche collaborative, cherche à combler cette lacune et à établir des ponts entre les milieux universitaire et enseignant (Desgagné et Bednarz, 2005). En effet, *ce type de recherche est perçu comme une voie de plus en plus pertinente pour alimenter la création d'un champ de connaissances propre à l'enseignement ainsi que la construction de savoirs crédibles pour les praticiens* (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005, p.379).

Nous présentons ci-dessous le modèle de l'approche collaborative de Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis (2001). Assise de notre recherche, il permet de mieux comprendre la démarche à adopter dans ce type d'étude.

Dans une recherche collaborative, la première étape, celle de cosituation, consiste pour les enseignants et les chercheurs à retenir un thème principal à partir duquel ils identifient *un objet de formation* (pour les enseignants) et *un objet de recherche* (pour le chercheur) (Desgagné *et al.*, 2001, p.41). Ensuite, c'est au cours de l'étape de coopération, en se basant sur leurs expertises respectives sur ce thème, que les enseignants et les chercheurs mènent *une activité réflexive* au cours de laquelle ils se penchent sur l'étude d'un élément de la pratique pour lequel ils ont un intérêt commun (p.37). Cette analyse réflexive comportera des éléments de formation qui contribueront au développement professionnel des enseignants et permettra au chercheur de collecter ses données. Ainsi, il y aura des retombées tant dans le milieu de la recherche que dans celui de la pratique : c'est l'étape finale de

---

<sup>53</sup> Cette section et la suivante sont intégralement reproduites dans l'article 3 intitulé *La recherche collaborative : une voie de développement professionnel ?*.

coproduction. Selon ces chercheurs, l'utilisation du préfixe « co » pour nommer les trois étapes de la recherche n'indique pas que les enseignants et les chercheurs réalisent tout ensemble, mais plutôt que toutes les étapes sont toujours pensées en fonction des besoins de ces deux groupes de participants.

En résumé, dans ce type de recherche, les chercheurs et les enseignants co-construisent des savoirs à partir de leurs expertises respectives. De cette complémentarité naissent des savoirs utiles tant pour les enseignants que pour les chercheurs (Couture, Bednarz et Barry, 2007; Desgagné, 2007).

### **6.3. Recherches sur la recherche collaborative en tant qu'avenue de développement professionnel pour les enseignants**

La recherche collaborative est considérée, tant par les chercheurs (Couture, Bednarz et Barry, 2007; Desgagné, 1997; Desgagné *et al.*, 2001; Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007) que dans les directives ministérielles (MEQ, 2001), comme une voie de développement professionnel pour les enseignants. Dans cette partie, nous examinons quelques recherches sur le lien entre le développement professionnel des enseignants et la recherche collaborative.

Dans une étude récente de Duchesne et Savoie-Zajc (2007), sept enseignantes *engagées*<sup>54</sup> ont été interrogées afin d'étudier leur rapport avec la recherche en tant que stratégie de développement professionnel. Il apparaît que la recherche est très peu présente dans leur monde professionnel. Le manque de soutien et de temps ainsi qu'une méconnaissance de la méthodologie de recherche sont les principales raisons pour lesquelles les enseignantes ne voient pas dans la recherche une façon de développer leurs compétences professionnelles. Pour que la recherche soit une

---

<sup>54</sup> Enseignantes qui, selon leur direction d'école, participent à de nombreuses activités de formation continue, sont attachées à leur profession et se dévouent pour leurs élèves et leur école (Duchesne et Savoie-Zajc, 2007).

avenue possible de développement professionnel, Duchesne et Savoie-Zajc (2007) soulignent la nécessité d'accompagner les enseignants dans leur cheminement.

Certains enseignants croient davantage au potentiel de la recherche comme moyen de développer leurs compétences professionnelles et choisissent notamment de s'engager dans des recherches collaboratives. Qu'en est-il alors de l'impact de ce type de recherche sur leur développement professionnel? Puisque le développement professionnel se définit comme *un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique* (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.148), nous nous intéressons aux changements survenus dans les pratiques des enseignants lors de leur participation à une recherche collaborative, ainsi qu'au processus d'appropriation menant à ces changements, en considérant plus particulièrement les éléments du dispositif de recherche collaborative qui favorisent leur développement professionnel.

Une recherche collaborative de Savoie-Zajc et Bednarz (2007) réalisée durant deux ans auprès de dix participants (enseignants et conseillers pédagogiques) a montré que les participants ont construit de nouvelles connaissances reliées à l'enseignement des mathématiques (thème de la recherche). De plus, ils autorégulent désormais leurs pratiques en adoptant de nouvelles stratégies d'enseignement, en les évaluant et en les bonifiant. Grâce à l'activité réflexive suscitée par les rencontres mensuelles avec la chercheuse, les enseignants ont pris le temps d'analyser leurs pratiques et de trouver des moyens pour les améliorer. Ils sont ainsi devenus les principaux acteurs de leur développement professionnel (Savoie-Zajc et Bednarz, 2007), ce qui nous laisse penser que, par rapport à de nouveaux enjeux, ils pourront de façon plus autonome prendre du recul pour améliorer leurs pratiques, même en l'absence de la médiation d'un chercheur.

Des résultats similaires à l'étude de Savoie-Zajc et Bednarz (2007) ont été obtenus par Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Sellinger et Beckingham (2004)<sup>55</sup>. Ceux-ci ont dirigé une recherche collaborative pendant deux ans, avec dix enseignantes du secondaire, pour implanter une innovation pédagogique visant à favoriser l'autorégulation de l'apprentissage chez les élèves. Les enseignantes ont également apporté des changements dans leur enseignement : l'implantation de l'innovation pédagogique a entraîné la mise en œuvre de routines en classe, l'amélioration des méthodes d'enseignement et une meilleure capacité pour les enseignantes à adapter leur enseignement aux besoins des élèves. Elles se sont montrées réflexives par rapport à leurs pratiques, elles ont construit de nouvelles connaissances à propos de l'enseignement et elles ont autorégulé leur apprentissage. Dans le dispositif de cette recherche collaborative, les enseignantes soulignent que leur développement professionnel a particulièrement été facilité par le soutien en classe de la chercheuse (modelages, co-planification, observations et rétroactions), la construction d'une base théorique commune lors de l'atelier initial, le partage d'idées avec les pairs et les occasions de réfléchir sur leur pratique<sup>56</sup>. Par contre, Butler et ses collaborateurs (2004) craignaient que, à l'issue de la première année, les enseignants soient dépendants du soutien de la chercheuse principale et que les changements ne perdurent pas une fois que le soutien en classe diminuerait la seconde année. À la fin de la deuxième année, les résultats montrent qu'en dépit de la diminution du soutien, les enseignants ont maintenu les changements et souhaitent poursuivre dans cette voie l'année suivante. Cette recherche laisse penser que l'impact de la recherche collaborative pourrait être durable. Cependant, il aurait été intéressant que ces chercheurs vérifient si les changements s'étaient maintenus après la fin de la recherche pour en avoir la confirmation. Parmi les études consultées, aucun des chercheurs ne vérifiait le maintien des changements une fois la recherche et l'accompagnement

---

<sup>55</sup> Les résultats de cette recherche sont également rapportés dans un article de Butler (2005). Notre présentation de ces résultats est une synthèse réalisée à partir de ces deux articles.

<sup>56</sup> L'importance de la réflexion sur la pratique pour soutenir le développement professionnel a été confirmée par Butler (2005) lors d'une autre étude.

terminés. Par contre, c'était le cas dans la recherche-action (forme de recherche participative) de Desrosiers, Genet-Volet et Godbout (2004). Puisque nous nous intéressons aux impacts à long terme d'une recherche collaborative (autre forme de recherche participative), nous présentons les résultats de cette recherche-action dont le dispositif est proche de celui d'une recherche collaborative.

La recherche-action de Desrosiers et collaborateurs (2004), réalisée avec onze participants (neuf enseignants et deux conseillers pédagogiques) pendant deux ans, portait sur l'évaluation des apprentissages en éducation physique au secondaire. Les participants et les universitaires se rencontraient à raison de dix à douze demi-journées par année de façon à planifier des séquences d'enseignement et à faire un retour sur la mise en œuvre de ces séquences en classe. Au cours de ces deux années, les chercheurs ont relevé chez les enseignants des changements dans leur enseignement, notamment dans leur planification et dans leurs interactions avec les élèves. Deux ans après la fin du projet, les entrevues conduites avec les enseignants montrent que les changements sont durables et intégrés dans leurs pratiques.

Les résultats de recherche que nous venons de présenter indiquent que la recherche collaborative peut être envisagée comme une voie de développement professionnel vu qu'elle entraîne des changements dans les pratiques des enseignants qui sembleraient être durables, lorsque ceux-ci ont été évalués. Dans le cadre de notre recherche collaborative, nous avons proposé à quatre enseignantes du préscolaire de modifier leurs pratiques de lecture à haute voix de façon à travailler avec leurs élèves la compréhension des inférences. Dans le but de pouvoir ultérieurement soutenir plus adéquatement les enseignants dans leur développement professionnel, nous avons cherché à mieux comprendre l'impact de la participation à une recherche collaborative sur le développement professionnel des enseignants.

## 7. SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

De l'ensemble de ces recherches, nous retenons que les enfants du préscolaire se situent dans *une phase d'appropriation de l'écrit* (Besse, 1995) au cours de laquelle ils réalisent des apprentissages en lien avec la lecture et l'écriture. Dans le but de soutenir cette appropriation, les chercheurs sont de plus en plus nombreux à souligner la nécessité de travailler dès le préscolaire la compréhension de textes écrits à l'oral à travers la médiation de l'enseignant (Bianco *et al.*, 2010; Cain, 2010; Fayol, 1996; 2002; Florit *et al.*, 2011; Giasson, 2011; Kendeou *et al.*, 2009; Makdissi *et al.*, 2010; Martinet et Rieben, 2010, Van den Broek *et al.*, 2005). Les pratiques de lecture à haute voix constituent un excellent moyen de le faire. Par conséquent, nous avons choisi de nous intéresser à la lecture à voix haute de livres de littérature de jeunesse en tant que pratique d'éveil à la lecture. De façon à dégager des pratiques exemplaires, nous avons sélectionné des enseignants experts caractérisés par leur réflexivité (Perrenoud, 2003), leur connaissance étendue de la littérature de jeunesse (Morrow et Gambrell 2002) et leur engagement (actuel ou passé) dans une démarche de formation continue relative à l'enseignement de la littéracie (Taylor, Pressley et Pearson, 2000).

Dans une optique de prévention des difficultés en lecture, les chercheurs recommandent d'intégrer un travail sur les inférences aux pratiques de lecture à haute voix (Cabell *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008), car de nombreux enfants éprouvent des difficultés liées à la mise en œuvre du processus inférentiel (Golder et Gaonac'h, 2004, Lafontaine, 1997). Ces difficultés seraient en partie imputables au fait que les inférences sont peu travaillées en classe avec les jeunes enfants (Giasson, 2011, Goigoux, 1998; Tauveron, 2002). Or, la réalisation d'inférences est essentielle à la compréhension. En effet, c'est grâce aux inférences que le lecteur peut établir une cohérence locale et globale dans le texte, mais aussi qu'il peut en dépasser le sens



en élaborant des prédictions (Irwin, 1986). Des recherches ont montré que de jeunes enfants — même d'âge préscolaire — sont en mesure de faire des inférences (Florit *et al.*, 2011; Makdissi, 2004; Van den Broek *et al.*, 2005), mais qu'ils le font moins spontanément et avec moins d'efficacité que des lecteurs plus vieux (Paris, Lindauer et Cox, 1977; Van den Broek *et al.*, 2005). Bien que cette habileté se développe avec l'âge (Makdissi, 2004; Van den Broek *et al.*, 2005), les élèves peuvent être entraînés à faire des inférences, et ce, dès le préscolaire (Bianco et Pellenq, 2002; Bianco, *et al.*, 2004; Bianco *et al.*, 2010; McGee et Johnson, 2003). Dans quelques rares études, des pratiques de lecture à haute voix axées sur un travail inférentiel ont été explorées (Dupin de Saint-André *et al.*, 2008a; 2008 b; Makdissi *et al.*, 2010), mais d'autres recherches sont encore nécessaires pour examiner les effets de lectures à haute voix avec un travail inférentiel sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences. Comme il a été remarqué que les enseignants, peu conscients qu'un texte nécessite pour les élèves de réaliser des inférences, sont peu enclins à poser des questions pour les travailler (Scheiner et Gorsetman, 2009; Maisonneuve, 2010), nous avons décidé de former des enseignants à intégrer à leurs pratiques de lecture à haute voix un travail inférentiel et de comparer leurs pratiques – décrites principalement à travers les interventions mises en œuvres par les enseignants – à celles d'enseignants non formés à le faire. Nous avons également étudié les effets de ces pratiques sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences.

Comme les formations de courte durée sous la forme d'ateliers sont critiquées quant à leur pertinence pour permettre aux enseignants d'apporter des changements dans leur pratique (Lafortune et Martin, 2004; MEQ, 2001; Raymond, 1998; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007), nous avons choisi de nous engager avec des enseignants dans une recherche collaborative qui, en raison de son dispositif, semble offrir des conditions optimales pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Couture, Bednarz et Barry, 2007;

Desgagné, 1997; Desgagné *et al.*, 2001; Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; MEQ, 2001 b; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). En effet, de cette manière, nous avons pu former les enseignants et les accompagner lors de la mise en place des changements dans leurs pratiques. Intéressée par le potentiel, déjà souligné par quelques études (Butler *et al.*, 2004; Butler, 2005; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007), de ce type de recherche pour favoriser le développement professionnel des enseignants, nous avons souhaité l'examiner plus en détail toujours dans le but de mettre au jour des moyens de bonifier les pratiques des enseignants pour qu'ultimement ils puissent mieux guider les élèves dans leur appropriation de l'écrit.

À la lumière des résultats des études présentées dans le cadre conceptuel, nous formulons les objectifs suivants pour notre recherche :

### **Objectif 1**

Décrire et comparer les pratiques de lecture à haute voix adoptées au préscolaire par des enseignants experts<sup>57</sup> qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle et par des enseignants experts qui n'ont pas pour objectif de travailler la compréhension inférentielle lors de ces lectures.

### **Objectif 2**

Examiner l'influence des pratiques de lecture à haute voix des enseignants experts sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu.

### **Objectif 3**

Étudier à titre exploratoire la recherche collaborative en tant que voie potentielle de développement professionnel pour les enseignants dans le but de maximiser les impacts de leurs pratiques sur le développement des habiletés de compréhension des élèves.

---

<sup>57</sup> Dans cette recherche, les enseignants experts sont des enseignants réflexifs, qui connaissent la littérature de jeunesse et qui s'engagent (ou se sont engagés) dans une démarche de formation continue relative à l'enseignement de la littéracie.

## **CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE**

## 1. LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : UNE OU DES DÉFINITIONS<sup>58</sup> ?

Le terme « pratique enseignante », qui, au premier abord, semble simple, ne revêt pas la même signification pour tous les chercheurs. Il est même parfois considéré comme un concept *flou* (Bressoux, 2001, p.44). Nous préférons dire qu'il est polysémique (Tupin, 2003) et que son sens dépend des orientations de la recherche (Altet, 2003). En effet, pris dans son sens le plus restreint, la pratique enseignante est parfois uniquement associée à une partie de la pratique d'enseignement : la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement (Oliveira, 2005). Tandis que dans son acception la plus large, la pratique enseignante peut être considérée en tant que système composé de sous-systèmes : *les pratiques d'enseignement [...], les pratiques formalisées entre enseignants [...], les pratiques pendant les temps informels, etc.* (Marcel, dans Bru et Talbot, 2001, p.11<sup>59</sup>).

Il est fréquent que seule la pratique d'enseignement soit prise en compte dans les recherches; par conséquent, il nous semble nécessaire de la définir. La pratique d'enseignement *se déroule durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves* (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005, p.83). Elle comprend trois phases : préactive (la planification de l'enseignement), interactive (en classe avec les élèves) et postactive (les activités d'évaluation et de retour sur l'action) (Bressoux, 2002; Deaudelin *et al.*, 2005). Dans notre recherche, nous avons principalement étudié la phase interactive de la pratique d'enseignement, c'est-à-dire la phase au cours de laquelle l'enseignant est en présence des élèves.

---

<sup>58</sup> Cette partie sur la pratique enseignante a été reprise dans un article que nous avons publié récemment (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2011).

<sup>59</sup> Il ne s'agit pas ici d'une référence secondaire. En effet, cet article est la version écrite d'un débat au cours duquel les membres du GPE-CREFI (*Groupe Pratiques Enseignantes du Centre de Recherches en Éducation Formation Insertion*), dont Marcel, ont présenté leurs recherches sur les pratiques enseignantes.

## 2. LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES POUR ÉTUDIER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Les pratiques enseignantes constituent un objet d'étude privilégié par les chercheurs en sciences de l'éducation. Diverses approches méthodologiques permettent de les appréhender (Bru, 2002). Ces approches se différencient notamment par leur visée, leurs méthodes de collecte et de traitement des données, ainsi que par leurs retombées. Le choix d'une approche méthodologique dépend, d'une part, des objectifs et de l'orientation théorique de la recherche et, d'autre part, de ses avantages et de ses limites. En nous inspirant de trois typologies qui catégorisent ces approches méthodologiques en fonction de leur visée (Bru, 2002; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002; Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalghoumi, 2005), nous estimons qu'elles peuvent être regroupées en trois grandes catégories : les approches à visée prescriptive, les approches à visée heuristique et les approches à visée pratique. Dans le but de justifier notre choix d'approche méthodologique à visée pratique, nous présentons une brève description de ces différentes approches.

Les approches méthodologiques à visée prescriptive se concentrent sur l'étude des pratiques d'enseignement, souvent réduites à la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement (Altet, 2003), et sur leurs impacts sur les performances des élèves. De ce fait, l'enseignant est perçu comme un « technicien » qui applique cette méthode (Lebrun *et al.*, 2005). À l'aide de méthodes de collecte et de traitement de données quantitatives, le chercheur peut dégager des critères d'efficacité au sein des pratiques d'enseignement. Néanmoins, ces approches ne permettent pas d'obtenir une description détaillée des pratiques enseignantes et fournissent des résultats au rayonnement limité en matière d'utilité pour les enseignants. Nous n'avons pas opté pour ce type d'approche dans notre recherche, car nous ne souhaitons pas imposer aux enseignants une façon de travailler les inférences lors des lectures à haute voix. En effet, nous avons certes la volonté de les former, mais nous voulions que chaque enseignant puisse s'approprier la formation en

fonction de ses savoirs d'expérience et ainsi mette en place des pratiques qui lui étaient propres. De plus, ce type d'approche ne nous offrait pas la possibilité de décrire finement les pratiques de lecture à haute voix des enseignants.

Pour atteindre ce but, nous aurions pu choisir une des approches méthodologiques à visée heuristique, qui visent à faire une description des pratiques enseignantes au moyen d'une macro-analyse (les enquêtes) ou d'une micro-analyse (les études de cas). Elles permettent de développer une meilleure connaissance des pratiques enseignantes sans les évaluer. Toutefois, contrairement aux approches précédentes, elles ne donnent pas d'indications en ce qui concerne l'efficacité des pratiques (Tupin, 2003). Les résultats qu'elles fournissent sont essentiellement utiles au milieu de la recherche et pourront être le point de départ de recherche à visée prescriptive. Bien que fort intéressée par ce type d'approche méthodologique, nous ne l'avons pas privilégié, car elle ne nous permettait pas de former les enseignants. Or, étant donné que notre objet d'étude – les inférences lors des lectures à haute voix — n'occupe pas une place prépondérante dans les classes du préscolaire, nous devons former les enseignants à aborder les inférences lors de leurs lectures.

En quête d'un type de recherche qui nous donnait la possibilité de modifier les pratiques tout en les transformant, nous nous sommes tournée vers les approches méthodologiques à visée pratique. Ces dernières donnent aux enseignants et aux chercheurs l'occasion de travailler de concert sur un problème généralement issu de la pratique des enseignants.

### **3. NOTRE CHOIX D'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE : L'APPROCHE COLLABORATIVE**

#### **3.1. La justification de notre choix de mener une recherche collaborative**

De façon à pouvoir étudier les pratiques enseignantes, tout en participant à leur amélioration, nous avons choisi de conduire une recherche collaborative – forme d'approche méthodologique à visée pratique. La structure d'une telle approche,

décrite en détail dans le cadre conceptuel, n'est pas reprise dans la méthodologie. Par contre, nous allons plutôt mettre en valeur ici la pertinence de notre choix.

Bien qu'ayant une formation en éducation, nous n'avons jamais enseigné et ne prétendons pas avoir développé des savoirs d'expérience<sup>60</sup> relatifs aux pratiques de lecture à haute voix et aux moyens d'y intégrer un travail inférentiel. Notre connaissance de ces pratiques est axée sur les recherches et sur les observations que nous avons menées au fil des années dans des classes. Soucieuse de prendre en compte l'expertise des enseignants, nous avons voulu marier nos connaissances théoriques aux savoirs d'expérience d'enseignants experts, mis ainsi en valeur dans la réalisation d'une recherche collaborative.

De plus, comme les recherches en éducation sont souvent critiquées en raison de leur manque d'utilité pour les enseignants (Van der Maren, 1996), nous avons la volonté de faire une recherche qui pourrait être utile tant aux chercheurs qu'aux enseignants. Or, il s'agit d'une des caractéristiques de la recherche collaborative, dans laquelle il faut envisager des retombées pour les chercheurs ainsi que pour les enseignants (Desgagné *et al.*, 2001).

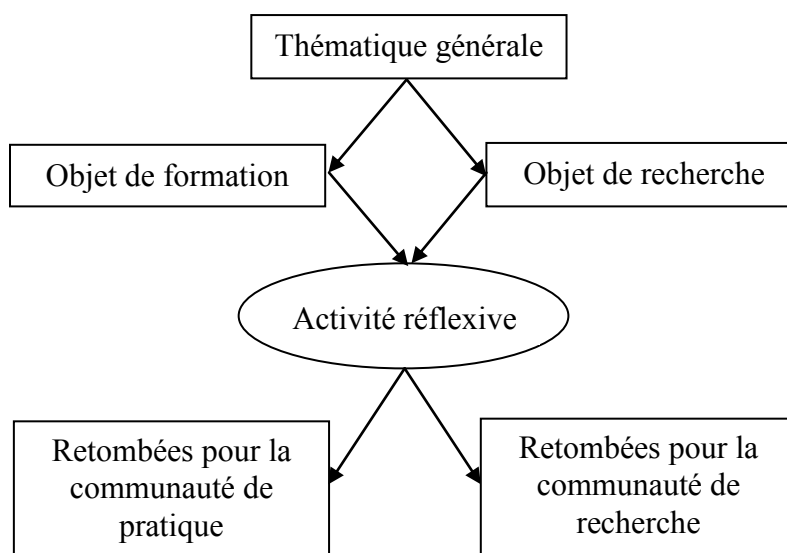
### **3.2. La structure de notre recherche collaborative**

Desgagné *et al.* (2001) ont proposé un modèle de la recherche collaborative, que nous avons présenté dans notre cadre conceptuel. Nous le reproduisons dans cette section sous sa forme schématique (cf. figure 3) afin de décrire la structure de notre recherche.

---

<sup>60</sup> Ces savoirs d'expériences sont *un ensemble de connaissances actualisées, acquises et requises dans le cadre de la pratique du métier* (Tardif et Lessard, 1999, p.370).

**Figure 3 : Modèle de la recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001)**



Dans le cadre de notre recherche, la thématique générale est la lecture à haute voix et la compréhension des inférences au préscolaire. Cette thématique – dont la pertinence a été soulignée dans le cadre conceptuel – a été proposée aux enseignants et non choisie avec eux. Lors de cette étape de cosituation, bien que ce choix n'ait pas émané des enseignants, cette thématique concernait tout de même un problème relié à leur pratique, soit le fait que les élèves éprouvent des difficultés à faire des inférences (Golder et Gaonac'h, 2004) et qu'il existe peu d'indications quant à la façon de les travailler avec les élèves (Dupin de Saint-André *et al.*, 2007). Les enseignants ont ainsi accepté, et reconnu la pertinence, de mener sur ce thème ce que Desgagné et ses collaborateurs (2001, p.40) nomment *un questionnement pratique*. À partir de cette thématique, la lecture à haute voix et la compréhension des inférences ont été l'objet de formation pour les enseignants. Nos objets de recherche étaient multiples : la description des pratiques de lecture à haute voix; l'étude de l'influence de ces pratiques sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences; et l'examen de la recherche



collaborative en tant que voie de développement professionnel pour les enseignants. L'activité réflexive conduite avec les enseignants a pris place durant la formation et pendant les rencontres téléphoniques de suivi avec eux au cours de la recherche. Durant cette étape de coopération, notre réflexion a consisté en une mise en commun de nos savoirs respectifs (savoirs théoriques pour nous et savoirs d'expérience pour les enseignants) en vue de dégager des moyens de travailler les inférences lors des lectures à haute voix. Enfin, pour l'étape de la coproduction, nous espérons que de l'analyse des résultats émergeront des retombées pour la communauté de pratique et pour la communauté de recherche.

Dans les approches méthodologiques à visée pratique, auxquelles la recherche collaborative appartient, un des désavantages fréquemment relevé est *le risque de confusion des rôles* entre le chercheur et les praticiens (Bru, 2002, p.65). Afin de pallier cette limite, comme le recommandent Dolbec et Clément (2004), nous avons précisé, dès le début de la recherche, les rôles dévolus à chacun par rapport aux tâches à effectuer (ex. : la collecte de données [étudiante-chercheuse], la réalisation des lectures à haute voix [enseignants]). Ces rôles étaient d'ailleurs clairement établis à partir du modèle de Desgagné *et al.* (2001), exposé ci-dessus.

#### **4. LA DÉMARCHE D'ENSEMBLE DE NOTRE RECHERCHE**

Dans cette partie, nous décrivons la démarche d'ensemble de notre recherche, avant de nous attarder à chacune de ses composantes. La figure 4 est une schématisation de cette démarche.

Premièrement, dans le but de sélectionner des enseignants experts, nous nous sommes basée sur les recommandations de trois professeures d'université et d'une chargée de cours spécialistes en littérature de jeunesse. À partir de ces recommandations, nous avons réalisé un entretien de confirmation de sélection qui

nous a amenée à valider notre choix des six enseignantes expertes suggérées par ces spécialistes.

Deuxièmement, nous avons proposé à quatre de ces enseignantes de mener une réflexion avec nous sur les moyens de travailler la compréhension inférentielle des élèves lors des lectures à haute voix. Pour ce faire, ces enseignantes ont reçu une formation sur ce sujet, qui comportait deux volets : un volet théorique et un volet pratique. Les deux autres enseignantes n'ont participé à aucune formation.

Troisièmement, nous avons évalué l'habileté des élèves à faire différents types inférences au début de la recherche.

Quatrièmement, pendant neuf semaines, les enseignantes formées ont tenté de travailler les inférences lors de leurs lectures à haute voix, tandis que les enseignantes non formées, qui n'étaient pas au courant de nos objectifs, ont continué à mettre en œuvre leurs pratiques de lecture à haute voix habituelles. Au cours de ces neuf semaines, nous avons observé à quatre reprises les six enseignantes en train de lire un album de littérature jeunesse aux élèves. De plus, afin de compléter les données obtenues au moyen des observations, nous avons effectué un entretien téléphonique hebdomadaire avec chaque enseignante, au cours duquel elle devait décrire ses pratiques de lecture à haute voix de la semaine.

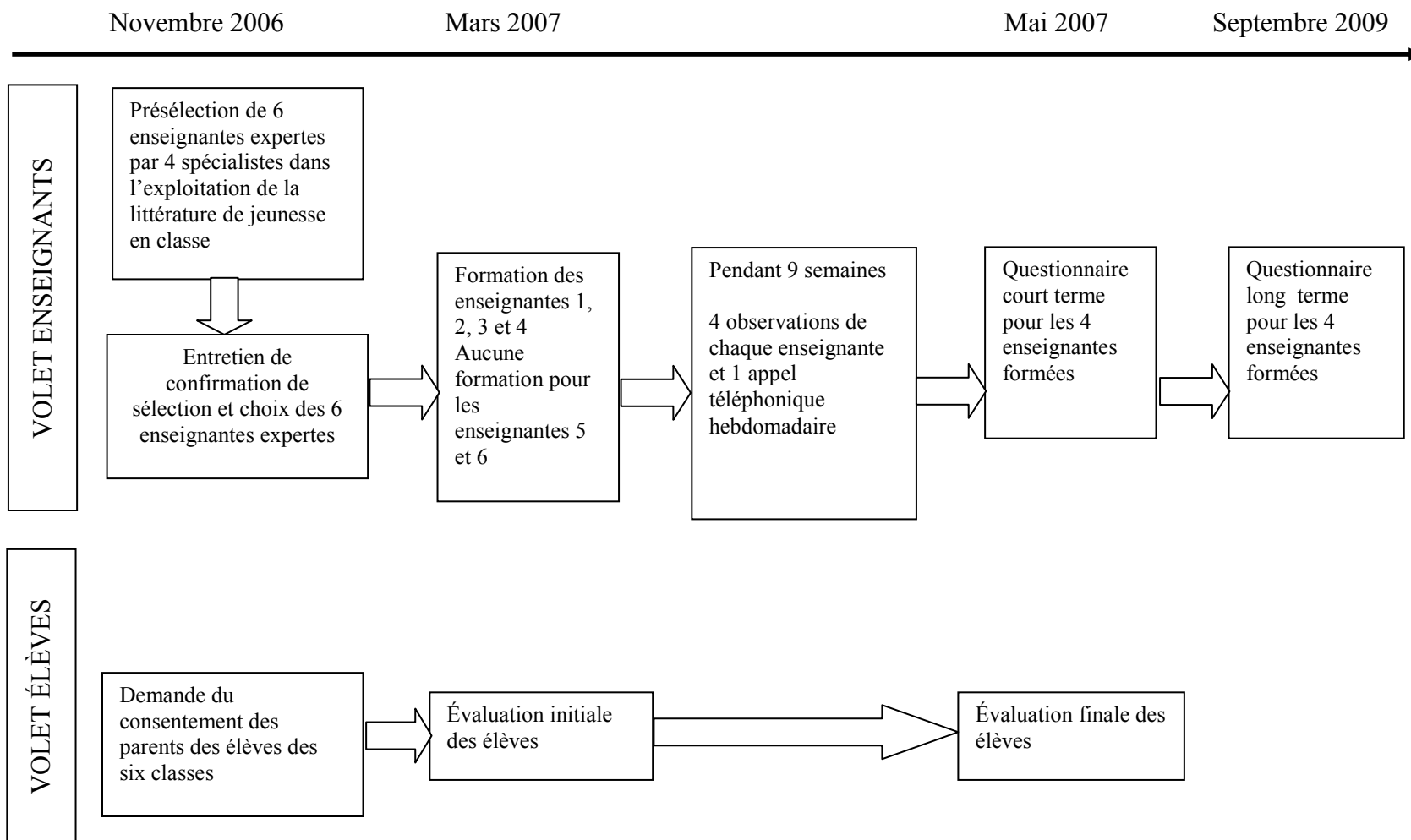
Cinquièmement, une fois la recherche terminée, nous avons réévalué<sup>61</sup> l'habileté des élèves à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu. C'est également à ce moment que nous avons soumis aux quatre enseignantes formées un questionnaire écrit sur les impacts à court terme de leur participation à cette recherche.

---

<sup>61</sup> Nous avons utilisé les mêmes épreuves pour évaluer l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences au début et à la fin de la recherche.

Sixièmement, un peu plus de deux ans après la fin de la recherche, les enseignantes ont rempli un deuxième questionnaire écrit sur les impacts à long terme de cette recherche collaborative sur leurs pratiques de lecture à haute voix.

**Figure 4 : Démarche d'ensemble de notre recherche**



## **5. LE CHOIX DES SUJETS**

Étant donné que l'appropriation de l'écrit chez les élèves allophones présente des défis particuliers (Burns, Espinosa et Snow, 2003), nous avons choisi de réaliser notre recherche dans un milieu francophone monolingue.

### **5.1. Le choix des enseignants**

Afin de faire une présélection d'enseignants experts, nous avons choisi de nous baser sur les recommandations de trois professeurs d'université et d'une chargée de cours spécialistes dans l'exploitation de la littérature de jeunesse en classe. Ces personnes nous ont recommandé six enseignantes qui avaient déjà participé à des projets de recherche ou suivi une formation continue sur l'enseignement de la littéracie ou de la littérature de jeunesse. Ensuite, nous avons mené des entretiens de confirmation de sélection. Ces entretiens nous ont permis de valider notre sélection des six enseignantes expertes (réflexives, qui connaissent la littérature de jeunesse et qui s'engagent ou se sont engagées dans une formation continue relative à l'enseignement de la littéracie) pour notre étude.

Nous sommes consciente que cette façon de faire présente au moins deux limites : le premier problème réside dans le choix des expertes consultées pour effectuer la première sélection et le deuxième dans les critères que celles-ci ont utilisé pour recommander les enseignants experts (Tochon, 1991). Toutefois, ce procédé a facilité notre démarche de sélection en nous donnant la possibilité d'entrer en contact avec des enseignantes.

### 5.1.1. Description de l'entretien avec les enseignantes

En réalisant un entretien avec les enseignantes présélectionnées, nous visions quatre objectifs. Premièrement, nous avons cherché à obtenir des informations générales sur les enseignantes et sur leur investissement dans la formation continue. Deuxièmement, nous avons tenté d'évaluer leur connaissance de la littérature de jeunesse. Troisièmement, nous les avons interrogées afin de connaître leurs objectifs lors de leurs pratiques de lecture à haute voix en classe. Finalement, nous leur avons posé des questions dans le but d'obtenir une description de leurs pratiques de lecture à haute voix, ainsi qu'une analyse critique de leurs pratiques pour voir dans quelle mesure elles étaient réflexives.

Cet entretien semi-dirigé, conduit à partir d'un guide d'entretien visant à uniformiser les questions posées aux différentes enseignantes, s'est déroulé individuellement et a été enregistré de façon à ce que l'ensemble des réponses des enseignantes puissent ensuite être retranscrites pour en faciliter l'analyse. De façon à pouvoir se préparer pour l'entretien, comme le conseille Van der Maren (1999), les enseignantes avaient reçu, quelques jours auparavant, la liste des thèmes abordés pendant l'entretien et des indications quant à son déroulement et sa durée.

### 5.1.2. Les fondements du guide d'entretien

En vue de construire le guide d'entretien, nous nous sommes basée sur le questionnaire utilisé par Grossmann (2000) dans une enquête cherchant à décrire les pratiques de lecture de l'enseignant en maternelle. Ce questionnaire écrit, destiné à un échantillon de grande taille, est composé de questions fermées organisées en sept parties. Nous avons analysé cet outil pour évaluer sa pertinence par rapport à nos besoins de façon à l'adapter à notre recherche. Ce questionnaire permet de décrire différentes sphères des pratiques de lecture à haute voix : les

livres dans l'environnement, le déroulement des lectures en classe et les aides à la compréhension employées par l'enseignant. Nous avons conservé cette structure en modifiant néanmoins les questions, car celles fermées, créées par Grossmann (2000), ne nous donnaient pas la possibilité d'accéder à une description précise des pratiques des enseignants. De plus, nous avons ajouté à cette structure des parties sur la connaissance de la littérature de jeunesse et sur l'investissement dans la formation continue.

À la recherche d'enseignants réflexifs, nous nous sommes questionnée sur la manière la plus adéquate de repérer des indices de réflexivité chez les enseignantes. La pratique réflexive constitue une métacompétence, qui s'avère très difficile à observer, car elle *agit et se manifeste indirectement au travers du développement d'autres compétences* (Correa Molina *et al.*, 2010, p.147). Ces chercheurs soulignent qu'il existe deux façons d'étudier la réflexivité : soit en observant l'action et en cherchant à y déceler des éléments qui témoignent d'une réflexion préalable, soit par le recours au langage verbal. Dans le cadre d'une recherche empirique, ils recommandent d'en privilégier l'étude à travers le langage verbal. Comme nous cherchions à relever des traces de réflexivité dans le discours des enseignantes — en nous basant sur la définition de Paquay (1994), selon laquelle un praticien réflexif est un professionnel *capable d'autoréguler son action [...] et de guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci* (p.19) — , nous avons ajouté une partie sur l'analyse critique des pratiques de lecture à haute voix en classe dans notre guide d'entretien.

Pour construire la section de notre guide d'entretien sur la connaissance de la littérature de jeunesse, nous nous sommes appuyée sur l'enquête de Block et Mangieri (2002), décrite dans le cadre conceptuel. Afin d'évaluer la connaissance de la littérature de jeunesse chez les enseignants du primaire, ces chercheurs leur ont demandé de nommer le titre de trois œuvres de littérature de jeunesse publiées

dans les cinq dernières années. Étant donné qu'avec notre questionnaire, nous voulions être en mesure de départager les enseignantes expertes, qui avaient une bonne connaissance de la littérature de jeunesse, de celles qui en avaient une connaissance moins poussée, nous avons choisi de nous inspirer de l'évaluation proposée par ces chercheurs. Néanmoins, dans notre cas, la tâche demandée aux enseignantes était plus complexe (nombre d'œuvres plus important et références complètes des œuvres [titre, auteur, maison d'édition]).

### 5.1.3. Le guide d'entretien

Dans notre guide d'entretien (annexe 2), nous avons utilisé, d'une part, quelques questions fermées pour obtenir une réponse sur un élément très précis (par exemple : le nombre d'années d'expérience en enseignement) et, d'autre part, des questions ouvertes pour amener les enseignantes à décrire et à analyser leurs pratiques. Dans l'optique de répondre aux différents objectifs de l'entretien, le guide était divisé en quatre grandes parties.

La première partie concernait des informations générales : le nombre d'années d'expérience, l'investissement dans la formation continue (cours, colloques, ouvrages pédagogiques lus...) et la connaissance de la littérature de jeunesse. Pour tenter d'évaluer la connaissance de la littérature de jeunesse des enseignants, nous leur avons demandé de nommer le titre, le nom de l'auteur et de la maison d'édition de cinq livres de littérature de jeunesse qu'ils avaient lus dernièrement à leurs élèves.

La deuxième section, comprenant plusieurs questions, était consacrée à l'objectif des enseignants dans l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe.

La troisième partie était composée de questions ouvertes pour que les enseignantes décrivent leurs pratiques de lecture à haute voix en classe (les livres dans la classe,



la planification des activités de lecture, la description d'une pratique de lecture à haute voix, les discussions autour des livres et les aides à la compréhension).

De façon à ce que les enseignantes fassent une analyse critique de leurs pratiques, nous leur avons demandé, dans la dernière partie, d'indiquer les avantages et les inconvénients de leurs pratiques, de décrire l'évolution de leurs pratiques depuis le début de leur carrière et les raisons de cette évolution.

#### 5.1.4. L'analyse des données de l'entretien

À partir des enregistrements, nous avons réalisé des verbatim des six entretiens. En nous appuyant sur ces données, nous avons effectué une synthèse que nous présentons sous la forme d'un portrait de chaque enseignante, organisé selon les différentes parties de l'entretien (annexe 3). Dans ces portraits, nous avons notamment dégagé les objectifs principaux poursuivis par les enseignantes lors de leurs pratiques de lecture à haute voix, ce qui nous a permis de constater – comme nous l'avions envisagé – qu'aucune d'entre elles n'avait pour objectif de travailler la compréhension inférentielle des élèves lors des lectures à haute voix. En outre, cette entrevue nous a offert la possibilité de recueillir des données sur les pratiques de lecture à haute voix des enseignantes avant le début de la recherche. Ces informations, axées sur la façon de choisir des livres, de préparer la lecture et de mener une lecture à haute voix en classe, nous ont ensuite servi de base pour décrire et analyser les changements apportés par les enseignantes à leurs pratiques au cours de la recherche.

En ce qui a trait à la réflexivité des enseignantes, nous avons choisi de rechercher, dans les verbatim des entretiens, des extraits témoignant d'une pratique réflexive. Dans une recherche sur le thème de la pratique réflexive, Chaubet (2010), à partir de l'analyse d'entrevues réalisées avec des finissants en enseignement du français langue seconde, des enseignants expérimentés dans ce domaine et des diplômés en

coopération internationale, a relevé trois grandes catégories d'objets réfléchis par ces participants (n=25) : la profession, l'autre et soi. De plus, il a remarqué que la profession était le sujet sur lequel portait plus généralement la réflexion. Compte tenu de cet aspect, nous avons cherché dans chaque entrevue, des extraits révélateurs de la réflexion des enseignantes sur leur profession. De manière à pouvoir soutenir adéquatement notre choix d'enseignantes, nous avons sélectionné trois extraits de ce type pour chaque enseignante. En raison de leur longueur, nous présentons ces 18 extraits, indices d'une réflexion des six enseignantes sur leurs pratiques, en annexe 4.

L'analyse des entretiens nous a permis de confirmer que les six enseignantes présélectionnées par les quatre spécialistes avaient une bonne connaissance de la littérature de jeunesse, s'engageaient (ou s'étaient engagées) dans une démarche de formation continue relative à l'enseignement de la littéracie et étaient réflexives. Ces six enseignantes œuvraient dans des écoles distinctes (Saint-Patrice, Henri-Bachand, Saint-André-Apôtre, François-Perrot, Gareau et Arc-en-ciel), réparties dans six commissions scolaires (Des Grandes Seigneuries, De St-Hyacinthe, De Montréal, Des Trois Lacs, Des Affluents, Des Patriotes).

Nous avons constaté qu'aucune des enseignantes n'avait pour objectif de travailler la compréhension des inférences lors de ses lectures à haute voix. À la suite des entretiens, nous avons donc réparti les six enseignantes en deux groupes : quatre enseignantes ont été formées pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix, alors que les deux autres n'ont participé à aucune formation. Nous avons choisi que les enseignantes 2, 3 et 4 appartiennent au groupe des formées, car comme elles participaient au moment de la recherche à un microprogramme dans lequel nous enseignions, nous pensions qu'elles risquaient d'être au courant de nos objectifs de recherche. Quant à elle, l'enseignante 1, habituée à participer à des recherches collaboratives, avait émis le souhait de faire partie du groupe formé, demande à laquelle nous avons accédé. Les enseignantes 5 et 6, avec lesquelles

nous n'avions eu aucun contact avant le début de la recherche, étaient beaucoup moins susceptibles de connaître nos objectifs de recherche. Ainsi, ces deux enseignantes ont été sélectionnées pour constituer notre groupe d'enseignantes non formées. Pour ne pas pénaliser ces deux participantes, nous leur avons donné la possibilité de suivre notre formation une fois la recherche terminée, ce qu'elles ont fait.

Le tableau V présente les caractéristiques des six enseignantes et l'indice de milieu socio-économique (IMSE)<sup>62</sup> du MELS de leur école pour l'année 2006-2007.

**Tableau V — Caractéristiques des six enseignantes et du milieu socioéconomique de leur école pour l'année 2006-2007**

Enseignantes	Expérience en enseignement (années)	IMSE (MELS)		Regroupement
Enseignante 1	20	10	Défavorisé	Formé
Enseignante 2	7	5	Moyen	Formé
Enseignante 3	26	3	Favorisé	Formé
Enseignante 4	25	4	Moyen	Formé
Enseignante 5	17	4	Moyen	Non formé
Enseignante 6	12	1	Favorisé	Non formé

#### 5.1.5. Les biais relatifs à l'entretien

Lors d'un entretien, les réponses du sujet interrogé peuvent être biaisées par les attentes du chercheur et par ses propres attentes (Robert, 1988). Ce biais est souvent présent dans les recherches et demeure difficilement contrôlable. Cependant, lorsque nous avons présenté notre étude aux enseignantes, nous nous sommes efforcée de ne pas leur faire part de manière détaillée de nos objectifs de recherche.

<sup>62</sup> Cet indice est calculé par le Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport à partir de la proportion de mères sous-scolarisées (sans diplôme d'études secondaires) et de la proportion de parents sans emploi. Un indice est compris entre 1 (favorisé) et 10 (défavorisé).

Un autre biais est susceptible de survenir au cours de l'analyse des données d'un entretien. Il s'agit de la subjectivité du chercheur dans le classement des réponses des sujets (Miles et Huberman, 2003). Ce biais peut s'appliquer à notre sélection d'extraits révélateurs de la réflexion des enseignants sur leurs pratiques. De manière à nous assurer que ces extraits témoignaient réellement de ce type de réflexion, nous avons demandé à une autre chercheuse de valider notre sélection.

## **5.2. Le choix des élèves**

Dans notre recherche, nous avons aussi besoin de la participation des élèves des classes des six enseignantes. Le consentement des parents a été demandé, par écrit, au début de la recherche (annexe 5). Une fois cette approbation obtenue, nous avons fait passer deux mesures de contrôle<sup>63</sup> aux élèves. Premièrement, un contrôle des habiletés cognitives non verbales a été effectué au moyen du test des matrices analogiques du K-ABC (Kaufman et Kaufman, 1995). Deuxièmement, nous avons réalisé un contrôle de la connaissance du vocabulaire des enfants avec le test de désignation du N-EEL (Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage) (Chevrie-Muller et Plaza, 2001). À partir de ces deux tests standardisés, nous souhaitons exclure les élèves dont les résultats étaient extrêmes de façon à ne pas biaiser nos résultats. À l'issue de ces deux tests, aucun n'élève n'a présenté de tels résultats et n'a dû être exclu de notre étude. Notre échantillon comprenait 92 élèves (44 filles, 48 garçons), âgés en moyenne de 71 mois au début de la recherche. Parmi ces élèves, 62 élèves appartenaient aux classes des enseignantes formées et 30 au groupe des enseignantes non formées. Un test t non significatif nous a permis de considérer que les élèves de ces deux groupes avaient un âge équivalent.

---

<sup>63</sup> Comme il s'agit de mesures de contrôle, les tests utilisés (K-ABC et N-EEL) ne sont pas décrits en détail (pour une présentation exhaustive de ces deux tests, voir Charron [2006]).

## 6. LA FORMATION SUR LES INFÉRENCES

### 6.1. La description de la formation sur les inférences

Pour que les enseignantes 1, 2, 3 et 4 puissent adopter comme objectif de travailler les inférences lors de leurs lectures à haute voix, nous les avons formées<sup>64</sup>. Il est intéressant de noter que l'enseignante 1 a demandé à être accompagnée de l'orthopédagogue et de la conseillère pédagogique de son école afin que celles-ci puissent la soutenir pour changer ses pratiques. Il en est de même pour l'enseignante 2, qui était accompagnée de l'orthopédagogue de son école. Cette formation (annexe 6) d'une journée comprenait deux volets.

Le premier volet de nature théorique reprenait plusieurs éléments de notre cadre conceptuel. D'une part, nous y avons abordé les apports des lectures à haute voix pour les élèves ainsi que les interventions à privilégier pour soutenir le développement des habiletés des élèves lors de ces lectures. D'autre part, en ce qui a trait à la compréhension inférentielle, nous avons présenté aux enseignantes une définition de la compréhension, notre classification des inférences ainsi que des résultats de recherches qui ont montré qu'il est possible de travailler la compréhension inférentielle avec des élèves du préscolaire. De plus, nous leur avons suggéré des moyens de travailler la compréhension inférentielle lors de leurs lectures en leur donnant, entre autres, des exemples de questions qui pouvaient être posées pour chaque type d'inférence.

Dans le premier volet, notre présentation a été plutôt magistrale. Par contre, le deuxième volet a consisté en une mise en commun de nos savoirs respectifs : *les savoirs d'expérience*<sup>65</sup> des participants et nos savoirs théoriques sur la lecture à haute voix et les inférences. Cette mise en commun s'est faite à travers

---

<sup>64</sup> Nous avons dispensé cette formation avec l'aide de notre directrice de recherche, Isabelle Montésinos-Gelet.

<sup>65</sup> Ces savoirs d'expérience sont *un ensemble de connaissances actualisées, acquises et requises dans le cadre de la pratique du métier* (Tardif et Lessard, 1999, p.370).

l'exploration des quatre albums de littérature jeunesse qui devaient ensuite être exploités pendant les quatre observations en classe. Le but de ce volet pratique de la formation était double : encourager l'activité réflexive des enseignantes et leur donner la possibilité de s'exercer à préparer des lectures à haute voix pour travailler les inférences.

## **6.2. Les avantages et les inconvénients de notre formation**

D'un côté, cette formation nous a permis de transmettre aux enseignants des savoirs théoriques sur la lecture à haute voix et sur les inférences. En outre, nous estimons que son volet pratique, en proposant aux participants de travailler en collaboration (avec nous et entre pairs) à la préparation de lectures à haute voix, aura suscité une activité réflexive sur la thématique générale de la recherche. De plus, les participantes ont, selon nous, ainsi été outillées quant aux moyens qui peuvent être utilisés pour travailler la compréhension des élèves lors des lectures à haute voix. En ce sens, à la suite d'une recherche sur un entraînement aux inférences, des chercheuses ont souligné qu'une formation *sur la compréhension et ses mécanismes ainsi qu'une connaissance des stratégies cognitives efficaces pour le développement de la compréhension seraient susceptibles d'aider les enseignants aux ambitions définies par les programmes* (Bianco, Pellenq et Coda, 2004). Ces ambitions font référence à l'objectif d'amener les élèves à adopter une posture réflexive par rapport au langage.

D'un autre côté, il est possible que les enseignantes aient considéré le contenu de la formation comme une prescription à suivre à la lettre. Toutefois, nous espérons que le caractère collaboratif de cette recherche leur a permis de s'appropriier les aspects de la formation en fonction de leurs savoirs d'expérience.

## **7. LES ÉVALUATIONS DE L'HABILETÉ DES ÉLÈVES À FAIRE DES INFÉRENCES**

### **7.1. Description des évaluations initiale et finale des habiletés des élèves à faire des inférences**

Au début de la recherche, nous avons évalué l'habileté initiale des élèves à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu. Dans le but d'examiner l'influence des pratiques de lecture à haute voix des enseignantes expertes formées ou non sur le développement de cette habileté, nous l'avons réévaluée après neuf semaines. À cet effet, nous avons créé des épreuves (annexe 7) visant à mesurer l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences de différents types lorsqu'un texte leur est lu. La passation des épreuves, les mêmes pour les évaluations initiale et finale, s'est faite de manière individuelle.

### **7.2. Les fondements des épreuves sur les inférences**

Pour créer notre outil, notre assise théorique a été notre classification des inférences exposée dans le cadre conceptuel. Nous nous sommes également inspirée d'un outil d'évaluation des inférences (Bianco, Coda et Gourgue, 2002) et d'exercices d'inférences (Fetet, 2003; Réseau d'orthopédagogues au primaire, 2000), dont nous présentons maintenant brièvement les avantages et les inconvénients par rapport à notre recherche.

L'épreuve de Bianco *et al.* (2002) mesure l'habileté d'élèves à faire des inférences logiques et causales. L'avantage de celle-ci est qu'elle a été conçue pour des élèves du préscolaire. Son inconvénient est qu'elle comporte un vocabulaire destiné à des enfants français. Quant aux exercices proposés par le réseau d'orthopédagogues au primaire (2000), ils consistent en des histoires courtes, suivies de questions d'inférences de différents contenus. Cet outil comporte plusieurs avantages : il concerne les inférences de différents contenus (dimension trois de notre classification) et son vocabulaire est destiné à des enfants québécois.

Cependant, il a été créé pour des enfants de premier, de deuxième et de troisième cycles et n'est donc pas adapté à des enfants du préscolaire<sup>66</sup>. En ce qui concerne les exercices élaborés par Fetet (2003), il s'agit de courtes histoires suivies de questions demandant de faire des inférences. L'avantage de cet outil est que les histoires font appel à des inférences de différents contenus. Néanmoins, ces histoires nécessitent des adaptations, car elles s'adressent à des enfants français du cycle 2 (c'est-à-dire du 1<sup>er</sup> cycle du Québec).

### **7.3. Description des épreuves d'évaluation de l'habileté à faire des inférences**

La classification des inférences et les documents consultés nous ont conduite à créer un outil d'évaluation de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences constitué de trois épreuves :

épreuve n°1 : l'écoute d'un texte narratif accompagné de questions qui exigent de faire des inférences de différents types

épreuve n°2 : l'écoute de courts textes suivis par des questions sur des inférences de différents contenus<sup>67</sup>

épreuve n°3 : l'écoute de courts textes assortis de questions sur des inférences anaphoriques, causales et logiques.

La très grande majorité de nos questions portaient sur des inférences nécessaires à la compréhension. De ce fait, aucune d'entre elles ne concernait les inférences pragmatiques (optionnelles). Parmi les inférences nécessaires, seules les inférences lexicales n'ont pas fait l'objet d'une évaluation. Effectivement, au moment de la passation des épreuves, nous ne les avons pas encore intégrées dans notre classification, car elles n'étaient pas prises en compte dans la classification de

---

<sup>66</sup> Nous expliquons dans la partie suivante de quelle façon nous avons adapté cet outil et celui de Fetet (2003) pour créer notre épreuve.

<sup>67</sup> C'est-à-dire des inférences de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action.



Bianco et Coda (2002) que nous avons adaptée. C'est à la lumière de nos observations dans les classes que nous avons pris conscience de la nécessité d'inclure les inférences lexicales dans notre étude, en raison de leur caractère essentiel dans la compréhension. Même si nous les avons considérées, il aurait été difficile de créer une épreuve pour les évaluer. En effet, il n'est pas aisé d'établir a priori une liste de mots susceptibles d'être peu familiers des élèves. Cette tâche s'avère encore plus complexe quand les élèves proviennent, comme dans notre recherche, de milieux socioéconomiques variés. Toutefois, même si nous n'avons pas évalué l'habileté des élèves à faire des inférences lexicales, nous avons une mesure de contrôle de leur vocabulaire réceptif, obtenue à partir du test de désignation du N-EEL (Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage) (Chevrie-Muller et Plaza, 2001).

Nous décrivons dans les parties suivantes les trois épreuves qui constituent notre outil de recherche. Nous avons effectué la passation de ces épreuves individuellement, avec l'aide d'un assistant que nous avons formé.

### 7.3.1. Description de l'épreuve n°1 : le texte narratif et les questions

Comme dans notre recherche nous avons tenté d'observer l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, nous avons choisi de créer l'épreuve n°1 de façon à nous rapprocher le plus possible d'un contexte de lecture d'histoire en classe. L'objectif de cette épreuve était d'évaluer l'habileté des élèves à répondre à des questions d'inférences à la suite de l'écoute d'un long texte narratif.

Dans le but de bâtir cette partie de l'outil, nous nous sommes inspirée d'une séquence pédagogique proposée par Bianco, Coda et Gourgue (2002) pour développer l'habileté des élèves à comprendre les relations causales. Cette séquence propose d'utiliser un texte adapté du livre de littérature jeunesse intitulé

*Le monstre poilu*, d'Henriette Bichonnier et Pef (1982), accompagné de trois questions qui nécessitent de faire des inférences.

Dans notre épreuve, nous avons utilisé l'extrait du texte de Bichonnier (1982) adapté par Bianco *et al.* (2002). Cependant, nous avons décidé d'y réinsérer une partie du texte d'origine, ainsi qu'une précision sur l'état d'un personnage afin de pouvoir poser d'autres questions inférentielles. De plus, en vue de rester le plus près possible d'une lecture en classe, nous avons ajouté certaines des illustrations originales de l'album. Trois mots de vocabulaire<sup>68</sup>, plus spécifiques au contexte français, ont été changés pour que le vocabulaire du texte puisse être compris, sans difficulté, par des élèves québécois. Six questions accompagnaient le texte.

Le tableau VI présente les questions et les types d'inférences qu'elles requièrent. L'item 2 a été intégralement repris de la séquence de Bianco *et al.* (2002), les items 4 et 5 ont été adaptés à partir de cette même source. L'ordre des questions a été établi de façon à suivre l'ordre d'apparition des événements dans le texte.

**Tableau VI — Inférences requises dans l'épreuve n°1**

Items	Questions	Inférences requises
Item 1	Comment se sent le roi lorsque le monstre l'attrape?	Inférence de sentiment-attitude
Item 2	Pourquoi le monstre attache-t-il le roi?	Inférence causale
Item 3	Qu'est-ce qui empêche le monstre d'aller chercher des enfants?	Inférence causale
Item 4	Pourquoi le roi est-il content quand il aperçoit un enfant devant le château?	Inférence causale
Item 5	Pourquoi le roi chicane-t-il sa fille à la fin de l'histoire?	Inférence causale
Item 6	Que va faire le roi dans la suite de l'histoire?	Inférence prédictive

<sup>68</sup> Les mots *gamin*, *malabars* et *gronda* ont respectivement été remplacés par les mots *enfant*, *bonbons* et *chicana*, car ceux-ci sont plus susceptibles de faire partie du vocabulaire d'usage des enfants du préscolaire au Québec.

Nos questions portaient principalement sur des inférences causales, étant donné leur rôle crucial dans la compréhension des textes narratifs (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996).

Le texte était présenté aux élèves sous la forme d'un livre. L'expérimentateur a donné la consigne à l'élève, lui a lu ce texte et posé les six questions. Aucune aide n'a été fournie aux élèves pour répondre à ces questions.

### 7.3.2. Description de l'épreuve n°2 : les courts textes et les inférences de différents contenus

Cette partie de l'outil touche l'habileté des élèves à faire des inférences de différents contenus (inférences de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action). Ces inférences sont, selon notre classification, nécessaires ou optionnelles selon le contexte. Dans cette épreuve, les inférences sont pour la plupart nécessaires à la compréhension.

Pour construire cette section de l'outil, nous avons consulté des exercices mis au point par un réseau d'orthopédagogues au primaire (2000). Ceux-ci étaient destinés à des élèves de premier cycle qui devaient lire un texte court (2 à 4 phrases) et répondre à une question demandant de faire une inférence sur un contenu précis. Nous avons conservé, dans notre épreuve, le format proposé par les orthopédagogues ainsi que certaines formulations de questions. Cependant, nous avons modifié les textes de façon à ce qu'ils soient adaptés à des élèves du préscolaire. Nous nous sommes aussi inspirée de courts exercices, destinés à des élèves de CE1<sup>69</sup> en France (Fetet, 2003) et constitués de petits textes suivis par une ou deux questions. Nous avons choisi un de ces textes, auquel nous avons ajouté quelques informations pour qu'il convienne mieux à des élèves du préscolaire.

---

<sup>69</sup> Le CE1 en France correspond à la deuxième année au Québec.

Notre deuxième épreuve comprend deux récits brefs pour chaque contenu d'inférence, ce qui nous donne un total de 16 items. Les histoires sont d'une longueur équivalente. Toutefois, au début de la recherche, il n'était pas possible de préciser si le degré de complexité des items était similaire, étant donné que nous ne connaissions pas les types d'inférences de cette catégorie susceptibles d'être plus difficiles pour les élèves. Le tableau VII présente les items et les types d'inférences qu'ils requièrent.

**Tableau VII — Inférences requises dans l'épreuve n°2**

Items	Inférences requises
7 et 15	Inférences de lieu
8 et 16	Inférences d'agent
9 et 17	Inférences de temps
10 et 18	Inférences d'instrument
11 et 19	Inférences d'objet
12 et 20	Inférences de sentiment-attitude
13 et 21	Inférences de catégorie
14 et 22	Inférences d'action

Lors de la passation, l'expérimentateur donnait en premier lieu la consigne à l'enfant, puis lui lisait l'item d'exemple et lui indiquait si sa réponse est acceptable. Si l'enfant commettait une erreur, l'expérimentateur devait lui donner la réponse correcte afin de s'assurer que l'enfant avait bien compris le but de l'épreuve. Ensuite, l'expérimentateur lisait chaque courte histoire (deux ou trois phrases) et la question qui lui était associée. L'enfant n'avait droit à aucune aide. Par contre, l'expérimentateur pouvait lui relire, une fois, la courte histoire et la question. Nous avons choisi d'accepter la répétition des courtes histoires, car dans un contexte de lecture les enfants peuvent relire une phrase afin d'améliorer leur

compréhension. Un point était accordé par item réussi, et un demi-point lorsque la réponse de l'enfant était incomplète, le tout pour un maximum de seize points.

### 7.3.3. Description de l'épreuve n°3 : les courts textes et les inférences anaphoriques, causales et logiques

Au moyen de cette partie de l'outil, nous avons tenté d'évaluer l'habileté des élèves à faire des inférences anaphoriques, logiques et causales à la suite de l'écoute de courts textes. Cette partie est divisée en trois parties comportant chacune 10 items. La passation des trois parties s'est déroulée de façon analogue. En premier lieu, l'expérimentateur a donné la consigne à l'enfant, lui a lu la phrase d'exemple, puis lui a demandé de répondre. L'expérimentateur a corrigé la réponse de l'enfant lorsque cela était nécessaire. Ensuite, chaque item a été lu par l'expérimentateur. Comme dans l'épreuve précédente, aucune aide n'a été fournie à l'enfant, mais l'expérimentateur pouvait lui relire, une fois, chaque court texte. Chaque réponse exacte donnait un point à l'enfant tandis qu'un demi-point était attribué à une réponse incomplète, pour un total de trente points.

#### *7.3.3.1. Les courts textes et les inférences anaphoriques*

Avec cette troisième épreuve de notre outil, nous avons cherché à évaluer l'habileté des élèves à faire des inférences anaphoriques, soit à comprendre les liens existant entre un mot de substitution et son référent. Afin de créer des items de différents degrés de complexité, nous nous sommes intéressée aux facteurs qui ont une influence sur la résolution des anaphores. Selon Fayol et Gaonac'h (2003), plus la distance augmente entre le mot de substitution et son référent, plus la résolution de l'anaphore est complexe; il en est de même lorsqu'un pronom est utilisé comme objet plutôt que sujet et lorsqu'il n'y a pas de marque de genre ou de nombre. En fonction de ces observations, nous avons créé dix courts textes de complexité croissante. Le tableau VIII présente les critères de complexité que nous avons pris en compte pour chacun des items.

**Tableau VIII — Critères de complexité des items d'inférences anaphoriques de l'épreuve n°3**

Items	Critères de complexité
Exemple, 23 et 24	Marque de genre, distance courte et pronom sujet
25 et 26	Marque de genre, distance longue et pronom sujet
27	Marques de genre et de nombre, distance courte et pronom objet
28 et 29	Absence de marque de genre, distance courte et pronom sujet
30	Absence de marque de genre, distance courte et pronom objet
31	Absence de marque de genre, distance longue et pronom sujet
32	Absence de marque de genre, distance longue et groupe nominal sujet.

### 7.3.3.2. Les courts textes et les inférences causales

Nous avons créé la deuxième section de l'épreuve n°3 en vue d'évaluer l'habileté des élèves à comprendre un lien de causalité entre deux événements. Selon Bianco et Coda (2002), la compréhension d'une relation causale est plus facile lorsque la distance qui sépare les deux événements est courte. De plus, ces chercheuses précisent que la compréhension d'une relation causale dépend aussi de *la complexité des inférences à faire pour déterminer la relation* (Bianco et Coda, 2002, p.95). Ces critères ont été pris en compte lors de l'élaboration de nos courts textes.

Pour construire cette partie, nous avons examiné des exercices créés par Bianco *et al.* (2002) pour favoriser la compréhension des relations causales. Nous avons utilisé, et adapté, un des items de ces chercheuses pour que son contenu<sup>70</sup> puisse correspondre à la réalité d'élèves québécois. Les neuf autres items sont de notre cru. Le tableau IX montre les items et leurs critères de complexité (nombre d'événements à mettre en lien et distance séparant les événements).

<sup>70</sup> Les mots « France, Paris » ont respectivement été remplacés par les mots « Montréal et Canada ».

**Tableau IX — Critères de complexité des items d'inférences causales de l'épreuve n°3**

Items	Critères de complexité
exemple, 33 à 36	2 événements à relier Distance courte entre les événements
37 à 40	3 événements à relier Distance courte entre les événements à relier
41 et 42	Plus de 3 événements à relier Distance longue entre les événements

### 7.3.3.3. Les courts textes et les inférences logiques

La dernière partie de notre outil touche l'évaluation de l'habileté des élèves à faire des inférences logiques, c'est-à-dire des déductions afin de trouver la conclusion d'une histoire. Pour élaborer cette section de l'épreuve, nous avons consulté un test d'évaluation de la compréhension à l'oral chez des élèves du préscolaire (Bianco *et al.*, 2002). Ce test comportait trois petits textes accompagnés de six questions qui exigent de faire des inférences logiques.

Nous avons utilisé ces trois courts textes dans notre épreuve. Cependant, nous avons adapté le vocabulaire<sup>71</sup> pour qu'il soit compréhensible pour des enfants québécois et qu'il ne comporte pas le nom d'une marque déposée. Nous avons créé deux items supplémentaires en conservant le format des items précédents. C'est-à-dire que chaque court texte est suivi d'une question invitant l'enfant à trouver la conclusion de l'histoire et d'une autre lui demandant de justifier sa réponse. Les dix items de cette épreuve sont classés par ordre de complexité croissante.

<sup>71</sup> Les mots « McDonald, glace, radiateur et buffet » ont respectivement été remplacés par les mots « restaurant, crème glacée, rideaux et armoire ».

#### **7.4. L'analyse des données des évaluations des habiletés des élèves**

À l'aide d'un Alpha de Cronbach – mesure de la cohérence interne —, nous avons étudié la fiabilité de notre outil d'évaluation de l'habileté des élèves à faire des inférences. Nos résultats indiquent que notre épreuve peut être considérée comme fiable puisque l'Alpha de Cronbach est supérieur à 0,70 ( $\alpha=0,844$ ).

Les données des évaluations initiale et finale ont été analysées quantitativement. D'une part, nous avons décrit au moyen de statistiques descriptives (moyenne et écart-type) les résultats de notre échantillon. D'autre part, nous avons effectué une analyse de variances à mesures répétées pour évaluer la progression de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du groupe auquel ils appartenaient (enseignantes formées/enseignantes non formées).

#### **7.5. L'identification et le contrôle des biais pour les évaluations initiale et finale**

En ce qui concerne le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, il nous sera difficile d'évaluer l'effet de la maturation par rapport à celui des interventions de leur enseignant. Ainsi, nous pouvons dire qu'une des limites de notre recherche est que l'effet de la maturation est difficile à cerner.

De façon à nous assurer qu'il n'existait pas un effet plancher (épreuves trop difficiles) ou un effet plafond (épreuves trop faciles) avec notre outil d'évaluation, nous l'avons préalablement mis à l'essai auprès de cinq élèves d'une classe de préscolaire (non incluse dans l'étude). Pour sélectionner ces cinq élèves, nous avons demandé à l'enseignante de choisir deux élèves forts, un élève moyen et deux élèves faibles, de façon à observer de quelle façon les élèves de différents



niveaux se comportaient pendant l'épreuve. À l'issue de cette mise à l'essai, nous n'avons observé ni un effet plancher, ni un effet plafond, et ce, pour les cinq élèves.

Comme nous ne voulions pas risquer que les enseignantes réutilisent en classe des items extraits de nos épreuves, nous ne leur avons communiqué ni le contenu de notre outil de recherche, ni les références des outils consultés pour créer ces épreuves.

## **8. LES OBSERVATIONS DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX DES ENSEIGNANTES EXPERTES**

### **8.1. Description de l'observation des pratiques de lecture à haute voix des enseignantes expertes**

Dans le but de décrire les pratiques de lecture à haute voix des six enseignantes expertes, nous les avons chacune observées à quatre reprises pendant qu'elles lisaient un album de littérature de jeunesse à leurs élèves. Ces observations ont eu lieu au cours des neuf semaines de la recherche. Elles ont été filmées afin de pouvoir être ensuite analysées. Cette analyse qualitative a nécessité un codage des données, réalisé à l'aide d'une liste de codes que nous avons créée à partir de recherches sur la lecture à haute voix. Les fondements de notre liste de codes sont présentés dans une partie subséquente.

De façon à pouvoir comparer plus facilement les pratiques de lecture à voix haute des six enseignantes, nous leur avons fourni quatre albums de littérature de jeunesse pour ces observations.

### 8.1.1. Pourquoi privilégier des albums de littérature de jeunesse?

Un album de littérature jeunesse est *un ouvrage alliant texte et image dans une relation d'interdépendance, mais l'image y est prépondérante*<sup>72</sup> (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.24). Ainsi, *une même histoire y est racontée complémentirement par un narrateur textuel et un narrateur imagier*<sup>73</sup>. Ils peuvent être plus ou moins d'accord entre eux, ce qui donne une grande variété narrative à cette forme littéraire<sup>74</sup> (Poslaniec, 2008, p.126). Deux raisons nous ont amenée à privilégier cette forme littéraire. D'une part, l'album est le type de livre le plus employé au préscolaire (Jacobs *et al.*, 2000) et, d'autre part, comme dans les albums le texte et les images sont associés, l'image constitue un support intéressant pour travailler la compréhension avec des élèves du préscolaire.

### 8.1.2. Notre sélection d'albums de littérature de jeunesse

En vue d'observer la façon dont les enseignantes travaillaient les inférences lors de leurs lectures avec les élèves, nous avons choisi quatre albums en fonction des possibilités qu'ils offraient pour travailler les inférences nécessaires à la compréhension (inférences anaphoriques, causales et lexicales). Nous avons principalement basé notre choix d'albums sur ces types d'inférences, car ce sont ceux qui revêtent un caractère essentiel dans la compréhension. Le tableau X présente ces quatre albums<sup>75</sup>, leur ordre de présentation et leur pertinence pour travailler ces inférences nécessaires.

---

<sup>72</sup> Il est à noter qu'il existe de plus en plus d'albums sans texte dans lesquels la narration est entièrement portée par les illustrations.

<sup>73</sup> Le narrateur imagier est également nommé *narrateur visuel* par Nières-Chevrel (2003). Dans cette thèse, nous emploierons ce terme.

<sup>74</sup> Pour une description détaillée des différents types de rapport texte-image dans l'album, voir van der Linden (2007).

<sup>75</sup> Nous avons initialement publié une partie de la présentation des albums 2, 3 et 4 dans Dupin de Saint-André (2008).

**Tableau X – Présentation des quatre albums pour les observations**

<p><b>Album 1 :</b> Mourlevat, J.-C. et Bénazet, J.-L. (1998). <i>Le jeune loup qui n'avait pas de nom</i>. Toulouse : Milan jeunesse.</p>
<p><b>Résumé de l'album :</b> Un vieil homme rencontre un jeune loup qui n'a pas de nom et qui en est très attristé. L'homme lui indique que son nom est dans le sac qu'il porte sur son dos et lui propose de faire route en sa compagnie. Ces deux protagonistes rencontrent d'autres animaux dans la même situation (un ours, une grenouille, un hérisson, un écureuil, une souris). Tous ces animaux forment un cortège derrière le vieil homme qui, une fois arrivé chez lui, dépose son sac en leur mentionnant qu'il contient tous les noms et disparaît. Tous les animaux, excepté le loup, trouvent leur nom dans ce sac. Le loup se verra alors transmettre dans un rêve son nom associé à sa nouvelle fonction : celui qui donne les noms. Remplacé par le loup, le vieil homme disparaît. Dans cet album, la disparition du vieil homme reste mystérieuse (Meurt-il? Part-il à la retraite?... ).</p>
<p><b>Pertinence de cet album pour notre recherche :</b></p> <p><u>Inférences anaphoriques</u> : reprises anaphoriques variées (ex. : pronoms sujets, pronoms objets, groupes nominaux...)</p> <p><u>Inférences causales</u> : inférences nécessaires pour comprendre les actions de certains personnages (ex. : pourquoi le loup ne touche-t-il pas au sac?) et ce qu'il advient du vieil homme à la fin de l'histoire.</p> <p><u>Inférences de sentiment-attitude</u> : plusieurs inférences de ce type sont nécessaires pour comprendre le rapport des personnages aux situations.</p> <p><u>Inférences logiques</u> : ces inférences permettent de comprendre les liens entre les noms des animaux et le nom de leur espèce (ex : les loups se nomment Léopold, Lindberg, Luculus, etc., tandis que les ours s'appellent Oscar, Owen, Oméga, etc.).</p> <p><u>Inférences lexicales</u> : quelques mots moins fréquents nécessiteront d'être travaillés avec les élèves (ex. : <i>troupe, marcassin, marcher avec peine, pelotonner</i>).</p>

<b>Album 2 :</b> Wormell, C. (2003). <i>Deux grenouilles</i> . Paris : Kaléidoscope.
<p><b>Résumé de l'album :</b> Deux grenouilles devisent sur un nénuphar. L'une d'entre elles, quelque peu paranoïaque, tient un bâton afin de se protéger de la venue hypothétique d'un chien. L'autre, plus terre-à-terre, trouve cette crainte ridicule, puisque les prédateurs des grenouilles sont plutôt les hérons et les brochets. Les tribulations qui s'ensuivent montrent aux lecteurs que les peurs des deux grenouilles étaient justifiées.</p>
<p><b>Pertinence de cet album pour notre recherche :</b></p> <p><u>Inférences anaphoriques</u> : nombreuses reprises anaphoriques au moyen de pronoms sujets et objets.</p> <p><u>Inférences causales</u> : les intentions des personnages ne sont pas toujours explicites (ex. : Pourquoi le héron prend-il les grenouilles dans son bec? Pour quelle raison, la grenouille, qui trouvait initialement qu'avoir un bâton était grotesque, cherche-t-elle à en avoir un à la fin de l'histoire?)</p> <p><u>Inférences lexicales</u> : certains mots seront potentiellement peu familiers pour les élèves (ex : <i>alentour, javelot, rétorquer, brochet</i> et <i>héron</i>).</p>
<b>Album 3 :</b> Cornette et Rochette (1997). <i>Coyote mauve</i> . Paris : L'école des loisirs.
<p><b>Résumé de l'album :</b> Jim, un petit garçon qui vit dans le désert, rencontre un drôle de coyote. Celui-ci est mauve et danse en poussant un cri étrange. Jim, intrigué, cherche à savoir, sans succès, pourquoi le coyote est mauve et agit de la sorte. C'est à ses dépens qu'il finit par découvrir les secrets du coyote. Dans cet album, à la fin inattendue, l'auteur ne nomme pas explicitement les deux secrets du coyote et la raison pour laquelle celui-ci ne veut pas les révéler à Jim.</p>
<p><b>Pertinence de cet album pour notre recherche :</b></p> <p><u>Inférences anaphoriques</u> : les reprises anaphoriques sont nombreuses et variées (pronoms et groupes nominaux)</p> <p><u>Inférences causales</u> : grande place laissée à l'implicite dans les relations causales structurant ce récit (ex. : Quels sont les secrets du coyote? Pourquoi ne les a-t-il</p>

pas révélés à Jim?).

Inférences lexicales : quelques mots probablement peu connus des élèves et présence de deux néologismes (ex. : *abrupte*, *myrtilles*, *strident*, *mauviose* et *mauvite*).

**Album 4** : Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Paris : Seuil Jeunesse.

**Résumé de l'album** : Yakouba, un jeune Africain, doit affronter un lion afin de devenir un guerrier. Toutefois, lorsque le jeune homme rencontre le lion, ce dernier est déjà blessé et affaibli : il constitue une proie facile. Ainsi, lors de son face à face avec le lion, Yakouba est confronté à un choix : soit il le tue (sans honneur) et devient un guerrier respecté par tous les habitants du village, soit il lui laisse la vie sauve; il se sentira grandi, mais devra subir le bannissement. L'auteur ne met pas en mots la décision de Yakouba, mais la montre subtilement à travers les conséquences de ses actes. Ainsi, lors de son retour dans le village, les adultes l'accueillent en silence, il devient berger à l'extérieur du village et, plus précisément, berger d'un troupeau qui n'est plus jamais menacé par les lions.

**Pertinence de cet album pour notre recherche :**

Inférences anaphoriques : fréquentes reprises anaphoriques au moyen de pronoms et de groupes nominaux

Inférences causales : L'ellipse narrative sur le choix de Yakouba offre une occasion parfaite de travailler les inférences causales. En effet, pour comprendre ce choix et les actes qui en découlent, il faut relier entre eux différents événements du texte.

Inférences lexicales : le registre de langue de cette œuvre est soutenu, ce qui fait que certains mots nécessitent un travail avec des élèves du préscolaire (ex. : *festin*, *se parer*, *scruter*, *transfigurer*, *rival*, *banni*).

L'ordre de traitement des albums a été établi en fonction du degré de complexité des œuvres. Le premier album, *Le jeune loup qui n'avait pas de nom*, avec sa structure de récit canonique, ne présente pas de difficultés majeures pour des élèves du préscolaire. Le texte (lexique, structure de phrases) est tout à fait adapté

à notre clientèle, même s'il est long (953 mots). Les illustrations, qui occupent la double page, sont en redondance avec le texte – images et texte transmettent sensiblement les mêmes informations (Van der Linden, 2007) – et soutiennent ainsi sa compréhension. Dans cet album, les inférences nécessaires, entre autres celles sur des inférences de sentiment-attitude, nous semblent très accessibles pour les élèves de cet âge.

Dans le deuxième album, *Deux grenouilles*, la structure du récit est classique, comme celle du premier album. Le texte, en ce qui a trait aux structures de phrases et du choix du lexique, est plus complexe que dans l'album précédent; il est par contre nettement plus court (489 mots). Les illustrations s'étendent également sur la double page, mais elles collaborent avec le texte, c'est-à-dire que le texte et les images se complètent (Van der Linden, 2007). De plus, l'illustration finale (épilogue) apporte une information clé pour comprendre le dénouement de l'histoire qui n'est pas reprise en mots. Du point de vue de la narration visuelle, une illustration peut induire les élèves en erreur, car s'ils ne se fient qu'à elle, sans considérer les informations présentées au début de l'œuvre, ils pourraient croire que le héron, qui dérobe les grenouilles au brochet, veut en fait les sauver. Enfin, cet album comporte davantage d'éléments implicites que le premier, notamment en ce qui concerne les inférences causales.

Le troisième album, *Coyote mauve*, peut être déconcertant pour les élèves, car la structure canonique du récit y est transgressée : l'histoire se termine sans que le personnage ait réglé son problème. Toutefois, les illustrations, qui couvrent l'ensemble de la double page, sont en redondance avec le texte. La seule difficulté qu'elles puissent renfermer est la présence d'un camion qui, même s'il ne joue aucun rôle dans l'histoire, se retrouve sur de nombreuses pages et risque ainsi de distraire certains élèves du propos principal. Cet album est conseillé par le

ministère de l'Éducation nationale en France (2007) pour des élèves de cycle 2<sup>76</sup>. Par contre, sa complexité est soulignée dans ce document par un indice de difficulté de 3 (indice le plus élevé). Cet indice est en adéquation avec la classification du site Internet *Livres ouverts* du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), dans lequel cet album est recommandé pour des élèves du premier cycle du primaire. C'est en raison des éléments présentés ci-dessus et de la présence de nombreuses inférences causales que nous avons choisi que cet album soit lu en troisième par les enseignantes, même si son texte ne comporte pas de difficultés particulières et est d'une longueur moyenne (619 mots).

Enfin, notre quatrième album, *Yakouba*, est une œuvre qui, à cause de sa grande complexité, est généralement employée avec des élèves du deuxième ou du troisième cycle du primaire. En effet, sur le site Internet *Livres ouverts* du MELS, il est conseillé de l'exploiter à partir du deuxième cycle du primaire et il fait partie de la liste proposée par le ministère de l'Éducation nationale en France (2007) pour des élèves de cycle 3. Même si son texte est relativement plus court que celui des trois autres albums (304 mots), le registre de langue y est soutenu (lexique et structures de phrases), ce qui peut constituer un obstacle à la compréhension. Dans cet album, la mise en pages varie : les illustrations sont sur une seule page ou sur l'ensemble de la double page. De plus, les illustrations, si elles sont parfois redondantes avec le texte, servent la plupart du temps à le compléter. Chose plus rare dans des albums destinés à de jeunes enfants, les images sont intégralement en noir et blanc. Pour trois des doubles pages, en raison de l'absence de texte, la narration est uniquement portée par les illustrations. Malgré le niveau de difficulté de cet album, nous avons voulu le proposer à des enseignantes du préscolaire, parce qu'il se prête admirablement bien à un travail sur les inférences causales et constituait, au terme du projet, un moyen d'observer de quelle manière les enseignantes travaillaient un texte qui, en raison de ses différentes caractéristiques, est considéré comme très résistant.

---

<sup>76</sup> Le cycle 2 en France équivaut au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire au Québec.

## **8.2. Les fondements de notre liste de codes pour l'analyse des données**

Dans l'optique de créer notre liste de codes pour analyser les observations, nous nous sommes basée sur trois recherches qui portent sur la description des pratiques de littérature de jeunesse au préscolaire et en première année (Dickinson et Smith, 1994; Teale et Martinez, 1996 et Beck et McKeown, 2001). Dans chacune de ces études, ces chercheurs se sont penchés sur des aspects particuliers qui permettent de décrire les pratiques de lecture à voix haute des enseignants.

Les avantages de la recherche de Dickinson et Smith (1994) par rapport à nos propres travaux sont que, lors de l'analyse des pratiques, ils ont pris en compte le moment des interventions (avant, pendant ou après la lecture), et qu'ils ont classifié les discussions selon qu'elles étaient cognitivement stimulantes (discussions analytiques sur l'histoire [personnages, événements, prédictions, lien entre le lecteur et le texte] et sur la langue) ou qu'elles présentaient des demandes cognitives faibles (ex. : organisation de la séance, répétition d'extraits en chœur). D'après cette étude, ces éléments ont une incidence sur les habiletés des élèves à comprendre un texte. Par contre, dans leur analyse, ces chercheurs n'ont pas considéré la nature explicite ou implicite des informations discutées. Or, cet aspect nous intéresse tout particulièrement, étant donné que nous nous concentrons sur l'étude de la compréhension de l'implicite dans le texte.

Quant à l'analyse effectuée par Teale et Martinez (1996), elle est complémentaire de la précédente. Elle permet de différencier, parmi les informations discutées, celles qui sont explicites dans le texte de celles qui restent implicites. De plus, leur outil d'analyse permet de tenir compte des différentes parties d'un récit qui font l'objet d'une discussion (situation initiale, événement déclencheur...). Cependant, leur outil ne tient compte ni du moment, ni du type de discussions (cognitivement stimulantes ou demandes cognitives faibles).



Pour finir, l'approche proposée par Beck et McKeown (2001) est intéressante pour notre recherche, car ces chercheuses soulèvent l'importance du type de questions posées par les enseignants, ainsi que celle de la place de la présentation des illustrations au cours de la lecture. Ces deux aspects ont été considérés, lors de nos observations.

### **8.3. L'analyse des données issues des observations**

Pour répondre à notre premier objectif, à partir des données des observations, nous avons décrit et comparé entre eux les styles de lecture à haute voix des enseignantes. De plus, nous avons décrit et comparé la façon dont les six enseignantes abordaient les inférences au cours de leurs lectures. Pour ce faire, nous nous sommes penchée à la fois sur le rôle de l'enseignante et sur le rôle des élèves<sup>77</sup> dans la co-élaboration du sens des épisodes implicites – rôle principalement défini par le style de l'enseignant. Dans le but de répondre à notre deuxième objectif, c'est-à-dire d'examiner l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, nous avons mis en lien les descriptions et comparaisons de l'objectif 1 avec le développement de cette habileté chez les élèves.

#### **8.3.1. Le codage des interventions**

##### ***8.3.1.1. Le codage des interventions des enseignantes***

Pour chaque observation, nous avons considéré la durée de la lecture et des discussions, selon la proposition de Beck et McKeown (2001). En outre, nous avons retranscrit les 24 observations sous la forme de verbatim. À partir de ces verbatim, nous avons réalisé une analyse de contenu des séances de lecture à haute voix en utilisant le logiciel d'analyse de données qualitatives QDA-Miner. Nous

---

<sup>77</sup> C'est à titre exploratoire que nous avons choisi d'analyser le rôle des élèves au cours des discussions inférentielles pendant les lectures à haute voix, ce qui explique l'absence de cet aspect, encore peu étudié par les chercheurs, dans notre cadre conceptuel.

avons créé une liste de codes en nous inspirant des recherches descriptives présentées dans le cadre conceptuel. Tel que le recommande Beaugrand (1988), chaque code a été défini pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté lors du codage. Notre liste de codes (annexe 8) comprend les codes, leur définition et un exemple extrait des observations pour chaque code. Ce document est la version définitive de notre liste de codes, liste qui a évolué au fil du codage.

À partir de cette liste, nous avons attribué un code à chaque intervention des enseignantes, en fonction de deux dimensions adaptées des travaux de Dickinson et Smith (1994) et de Teale et Martinez (1996). Tout comme Dickinson et Smith, nous avons considéré le moment de l'intervention (avant, pendant ou après la lecture) et la nature de l'intervention (ex. : apport d'information, question, etc.). Nous avons cependant choisi de raffiner cette dernière catégorie, d'une part, en considérant les précisions apportées par Beck et McKeown (2001) quant aux types de questions posées par les enseignantes (ouverte, fermée et de relance) et, d'autre part, en déclinant de trois manières la notion d'apport d'information : apport d'informations sans discussion, apport d'informations pour faire avancer la discussion et apport d'informations pour clore la discussion. Ainsi, nous avons obtenu six catégories pour la nature des interventions.

À ces deux dimensions de codage (moment de l'intervention et nature de l'intervention), nous en avons ajouté une troisième de façon à pouvoir considérer le contenu des interventions (ex. : information explicite dans le texte, inférence anaphorique, etc.), et ce, en nous basant en grande partie sur les codes établis par Teale et Martinez (1996). Aux codes proposés par ces chercheurs, nous avons toutefois joint nos codes sur les inférences — découlant de notre classification — et créé des codes se rapportant aux éléments du paratexte (ex. : pages de garde) et à d'autres aspects (ex. : phonologie). À titre d'exemple, lorsqu'une enseignante posait une question ouverte (QO) sur une inférence anaphorique (INF-ANA), nous la notions QO-INF-ANA. Comme le suggèrent Dickinson et Smith (1994), les

interventions liées à la gestion ont également été comptabilisées de façon à évaluer la place qu'elles occupaient dans les lectures.

#### *8.3.1.2. Le codage des réponses des élèves aux questions inférentielles*

À titre exploratoire, dans le cadre de cette thèse, nous avons cherché à étudier le rôle des élèves dans la construction du sens des épisodes implicites et à le mettre en lien avec leur progression aux épreuves d'inférences entre le début et la fin de la recherche. Ainsi, lorsque les discussions portaient sur des inférences, nous avons identifié chaque élève qui prenait la parole et avons codé sa réponse. Le tableau XI<sup>78</sup> montre les différents codes attribués aux réponses des élèves aux questions inférentielles. En codant de cette manière les réponses des élèves aux questions inférentielles, nous avons pu étudier deux aspects : la quantité de leurs interventions et la qualité de celles-ci.

---

<sup>78</sup> Ce tableau est repris dans le chapitre 4 de cette thèse (article 2).

**Tableau XI — Les codes pour les réponses des élèves aux questions inférentielles**

Code	Définition	Exemples
<i>Réponses en lien avec la discussion</i>		
RAD	Réponse qui fait avancer la discussion	Ens. : <i>Comment y a l'air d'être notre loup là-dessus?</i> <b>É : <i>Triste</i></b>
RA	Réponse ambiguë	Ens. : <i>Est-ce que vous croyez qu'il va finir l'histoire sans nom?</i> <b>É : <i>C'est pas vrai</i></b>
RECHO	Réponse en écho, c'est-à-dire identique à celle d'un autre élève.	Ens. : <i>Qui n'a pas pigé?</i> É : le loup <b>É : <i>le loup</i></b>
RNAD	Réponse d'élève qui ne fait pas avancer la discussion.	Ens. : <i>Qu'est-ce que c'est que ça, s'y pelotonne?</i> <b>É : <i>C'est le loup qui s'appelle.</i></b>
<i>Réponse sans lien avec la discussion</i>		
RSLD	Réponse d'élève sans lien avec le propos de la discussion.	Ens. : <i>Où est-ce que vous croyez qu'il va l'emmenner?</i> É : <b><i>le sac</i></b>

### 8.3.1.3. Le regroupement des interventions des enseignantes et des réponses des élèves sous la forme d'unités

Une fois les interventions de l'enseignante et les réponses des élèves codées, nous avons regroupé toutes les interventions de l'enseignante et toutes les réponses des élèves se rapportant à un même contenu (ex. : la même inférence anaphorique) dans une unité. Le tableau XII<sup>79</sup> présente les cinq types d'unités que nous avons élaborés en fonction de l'efficacité des interventions pour la co-élaboration du sens et leur définition, tandis que le tableau XIII illustre notre codage en montrant, à titre d'exemple, le codage d'une unité de co-élaboration du sens.

<sup>79</sup> Ce tableau est également présenté dans le chapitre 4 de cette thèse (articles 1 et 2).

**Tableau XII — Les cinq types d'unités et leur définition**

Type d'unité	Définition
Co-élaboration du sens	L'enseignant et les élèves co-élaborent le sens : la discussion avance.
Survolée	L'enseignant et les élèves n'arrivent pas à élaborer le sens du texte; il reste survolé.
Transmission	L'enseignant transmet sa compréhension du sens aux élèves, non engagés dans son élaboration.
Détail	Cette unité porte sur un détail du texte ou de l'illustration.
Avortée <sup>80</sup>	Le sens n'est ni transmis ni construit : les élèves n'arrivent pas à répondre aux questions.

---

<sup>80</sup> Type d'unité inspiré de la notion de *Aborted question* (Nystrand, 2004, p.22)

**Tableau XIII – Exemple du codage d’une unité de co-élaboration sur deux inférences lexicales dans la classe de l’enseignante 2**

Extraits	Codes
Ens. : <i>Qu'est-ce que c'est la mauviose et la mauvite pour toi?</i>	Question ouverte sur deux inférences lexicales interreliées (QO-INF-LEX)
É1 : <i>Euh, c'est, c'est quelque chose qu'y ont inventé, ça se peut pas je pense.</i>	Réponse qui fait avancer la discussion (RAD)
Ens. : <i>Qu'est-ce qui te fait dire ça?</i>	Question de relance sur les deux inférences lexicales (QR-INF-LEX)
É1 : <i>Parce qu'on a jamais entendu ça. Pis, si y'aurait la mauvite, y'en aurait déjà... y'en aurait un qui aurait un (inaudible).</i>	Réponse qui fait avancer la discussion (RAD)
Ens. : <i>Ok. D'autres idées? Oui (elle nomme le nom d'un élève)?</i>	Question de relance sur les deux inférences lexicales (QR-INF-LEX)
É2 : <i>(inaudible) Ben c'est rien que les animaux qui a cette maladie-là parce que... les hiboux qui vit dans forêt ou ben pas dans forêt</i>	Réponse qui fait avancer la discussion (RAD)
Ens. : <i>Ok, alors selon toi la mauviose pis la mauvite ça serait des...</i>	Reformulation de la réponse de l'élève (RE)
É2 : <i>Des maladies.</i>	Réponse qui fait avancer la discussion (RAD)
Ens. : <i>Des maladies. Ok.</i>	Répétition de la réponse de l'élève (Rép)

### 8.3.2. L'analyse des données codées

#### 8.3.2.1. L'analyse des données relatives au premier objectif

De façon à opérationnaliser notre premier objectif, nous l'avons fragmenté en deux sous-objectifs : 1) Décrire et comparer le style de lecture à haute voix d'enseignants experts qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle et d'enseignants experts qui n'ont pas cet objectif; 2) Décrire et comparer les aspects du style de lecture à haute voix spécifiques au travail sur les

inférences d'enseignants experts qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle et d'enseignants experts qui n'ont pas cet objectif.

Ainsi, nos données codées ont été analysées selon deux axes. D'une part, nous avons décrit le style général de lecture à haute voix de chaque enseignante en fonction des éléments suivants : la durée des lectures, la répartition des discussions (avant, pendant et après la lecture), le contenu et la nature des interventions et l'efficacité des interventions pour la co-élaboration du sens. Partant de nos types unités, nous avons établi un lien avec les interventions qualifiées de *cognitivement stimulantes* par Dickinson et Smith (1994). Pour ce faire, nous avons distingué les discussions analytiques sur l'histoire et la langue des discussions axées sur des détails en comparant les unités sur des événements importants dans l'histoire ou sur le lexique (unité de co-élaboration du sens, unité survolée et unité avortée) aux unités détail. Dans cette analyse, nous n'avons pas tenu compte des unités de transmission, parce que, dans ces dernières, la construction du sens est seulement assurée par l'enseignant. Enfin, afin d'évaluer l'efficacité des interventions pour la co-élaboration du sens, nous avons opposé les unités de co-élaboration du sens à celles qui n'ont pas été menées à bien (unités survolées et unités avortées).

D'autre part, dans le but de décrire et de comparer la façon dont les enseignantes formées et non formées travaillaient les inférences lors de leurs lectures, nous avons considéré trois aspects : les types d'inférences travaillées (nécessaires et optionnelles à la compréhension), la nature des interventions (apport d'informations ou questionnement) et l'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-élaboration du sens. Ce qui nous a amenée à décrire les aspects de leur style spécifiques au travail sur les inférences lors des lectures à haute voix.

### 8.3.2.2. *L'analyse des données relatives au deuxième objectif*

En vue d'examiner l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, nous avons divisé notre objectif 2 en deux sous-objectifs de façon à considérer tant le rôle des enseignantes que celui des élèves dans la construction du sens des épisodes implicites : 1) Comparer le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignant; 2) Comparer la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences.

Pour le premier sous-objectif, nous avons utilisé une analyse de variances à mesures répétées de façon à comparer la progression des élèves des enseignantes du groupe formé à celle des élèves des enseignantes du groupe non formé.

En ce qui concerne le deuxième sous-objectif, nous avons, d'une part, réparti nos élèves en trois groupes en fonction de la quantité d'interventions qu'ils avaient effectuées lors des discussions inférentielles. Ainsi, nous cherchions à savoir si les élèves qui participaient le plus aux discussions inférentielles (élèves très participatifs) étaient également ceux qui progressaient le plus entre le début et la fin de la recherche. D'autre part, nous les avons séparés en trois groupes en fonction de la qualité de leurs interventions pour faire avancer la discussion. En considérant la qualité des interventions, nous voulions savoir si les élèves chronogènes<sup>81</sup>, soit ceux qui faisaient le plus avancer la discussion, étaient aussi

---

<sup>81</sup> Sensevy (1998), en s'inscrivant dans la théorie de la transposition de Chevallard (1985/1991) axée sur la description du passage d'un savoir savant à un savoir à enseigner et enfin à un savoir enseigné, est celui qui, à l'origine, a introduit la notion d'élève chronogène. Cette notion vise à considérer le rôle actif de l'élève dans la construction du savoir en classe. Dans le cadre de notre recherche, même si la lecture à haute voix ne consiste pas en la transmission d'un savoir à enseigner, nous utilisons la notion d'élève chronogène, car elle est intéressante pour qualifier le rôle joué par les élèves dans les interactions pendant les lectures à haute voix pour construire le sens du texte.



ceux qui progressaient le mieux entre le début et la fin de la recherche. Les tableaux XIV et XV<sup>82</sup> montrent respectivement la répartition des élèves selon leur participation et leur chronogénéité au cours de nos quatre observations en classe.

**Tableau XIV — Répartition des élèves selon le nombre moyen de leurs interventions par lecture lors des discussions inférentielles**

Groupe	Nombre moyen d'interventions par lecture	Effectif (N=92)
Élèves peu participatifs	Nombre d'interventions < 1,44 (moyenne moins un demi écart-type)	36
Élèves moyennement participatifs	1,44 < Nombre d'interventions < 4,39 (moyenne plus un demi écart-type)	20
Élèves très participatifs	Nombre d'interventions > 4,39	36

**Tableau XV — Répartition des élèves selon la qualité de leur participation aux discussions inférentielles lors des quatre lectures observées**

Groupe	Pourcentage moyen de réponses qui font avancer la discussion (RAD)	Effectif (N=92)
Élèves peu chronogènes	Pourcentage moyen de RAD < à 34,57 (moyenne moins un demi écart-type)	27
Élèves moyennement chronogènes	34,57 < pourcentage moyen de RAD < 61,18 (moyenne plus un demi écart-type)	36
Élèves très chronogènes	Pourcentage moyen de RAD > 61,18	29

#### **8.4. L'identification et le contrôle des biais de l'observation des enseignants experts**

Toute observation comporte au moins deux biais : *un effet d'intrusion de l'observateur* (Beaugrand, 1988, p.298), ainsi que des effets associés aux *attentes*

<sup>82</sup> Ces tableaux sont aussi présentés dans le chapitre 4 de cette thèse (article 2).

*du sujet et des observateurs* (Beaugrand, 1988, p.298) qui risquent d'amener les participants à modifier leur comportement. Cependant, ces biais sont difficilement contrôlables.

Comme nous avons créé notre liste de codes avant nos observations, un autre biais de notre observation pourrait être dû à l'inadéquation de nos codes par rapport aux situations observées. Étant donné que nous ne pouvions pas prétendre avoir répertorié l'ensemble des interventions qui pouvaient avoir lieu lors des séances de lecture, nous avons choisi d'utiliser un codage mixte, c'est-à-dire que notre liste de codes initiale a été ajustée en cours de codage, en fonction des données. De cette manière, lors de notre analyse des lectures à haute voix, certains codes ont été ajoutés pour pouvoir décrire les interventions des enseignantes qui ne correspondaient à aucun des codes prédéfinis tandis que d'autres, en raison de leur inutilité, ont été supprimés.

Quand il est question de codage, le chercheur doit veiller à toujours coder de la même façon les extraits similaires (Van der Maren, 1996). Afin d'assurer cette fidélité, dans notre liste de code, chaque code était défini et associé à un exemple. De plus, comme lors d'une analyse de contenu, il existe un biais lié à la subjectivité du chercheur dans le classement des réponses (Miles et Huberman, 2003), afin d'assurer la fiabilité de notre codage, nous avons employé *le codage multiple* (Miles et Huberman, 2003, p.125). Une autre chercheuse a, de ce fait, contre-codé quatre des observations, soit environ 17% de celles-ci, à partir de notre liste de codes. Avec ce contre-codage, effectué à partir des verbatims des observations, nous avons aussi tenté de contrôler deux limites relatives au codage : soit le recoupement des codes et la délimitation des unités de codage (Van der Maren, 1996). À la suite de ce contre-codage, nous avons affiné notre liste de codes en regroupant sous un même code certains codes jugés trop similaires. Aucun changement n'a été apporté à la délimitation des unités de codage. Notre

codage peut être considéré comme fiable parce que nous avons obtenu un pourcentage de fiabilité (79,9 %) <sup>83</sup> qui dépassait le seuil de 70 %.

Un autre biais associé à notre recherche est que nous avons seulement observé quatre fois les enseignantes sélectionnées au cours des neuf semaines. Il est possible que ces observations ne nous aient pas permis de dresser un portrait réaliste des pratiques de lecture à haute voix des enseignantes. En vue de contrôler ce biais, pendant les neuf semaines de la recherche, nous avons demandé aux enseignantes de décrire leurs pratiques de lecture à haute voix à l'aide d'une grille (annexe 9). Cette grille comprenait les éléments suivants : nombre de livres lus dans la semaine, durée des lectures à haute voix, œuvres lues (titre et nom de l'auteur), objectif de la lecture, moment des discussions, thème général de la discussion, interventions mises en œuvre lors des lectures et retour sur la pratique. De façon à uniformiser la description des interventions, nous leur avons fourni un référentiel d'interventions. Les enseignantes formées et non formées n'avaient pas le même référentiel. Celui des enseignantes formées (annexe 10) comportait l'ensemble des types d'inférences, alors que celui des enseignantes non formées (annexe 11) – qui n'étaient pas au courant de nos objectifs de recherche – comprenait une catégorie plus générale pour cet aspect, soit *éléments implicites*. Chaque semaine, les enseignantes nous transmettaient par Internet les grilles décrivant leurs lectures. Lors d'un entretien téléphonique hebdomadaire, nous les questionnions afin d'obtenir des précisions par rapport à leurs descriptions. De plus, avec les enseignantes formées, nous utilisions cet entretien pour les amener à réfléchir sur leurs pratiques. À partir des éléments qu'elles avaient relevés dans la partie « retour sur la pratique » de la grille, lors de cet entretien nous menions avec elles une activité réflexive sur le thème de la recherche, c'est-à-dire sur les moyens de travailler les inférences lors des lectures à haute voix. De plus, nous leur offrions un soutien pour remédier aux difficultés qu'elles rencontraient dans la

---

<sup>83</sup> *Fiabilité* = nombre d'accords/(nombre total d'accords + désaccords) (Miles et Huberman, 2003, p.126).

mise en œuvre de leurs pratiques. Les données ainsi obtenues nous ont donné la possibilité de décrire les pratiques déclarées de lecture à haute voix des enseignantes expertes pendant le déroulement de la recherche.

À l'aide de ces données, nous voulions nous assurer que les pratiques observées correspondaient aux pratiques de lecture à haute voix mises en œuvre par les enseignantes pendant les neuf semaines. Pour ce faire, nous avons dénombré les types d'inférences travaillées par les enseignantes. De plus, comme le choix des œuvres lues revenait aux enseignantes, nous avons cherché à apprécier la qualité des œuvres lues. N'étant pas en mesure dans le cadre de cette recherche d'évaluer le potentiel inférentiel de chacune des œuvres lues, nous nous sommes basée sur le fait que, pour travailler les inférences, il est préférable de choisir des œuvres qui ne sont pas trop simples (Kispaal, 2008). Nous avons, par conséquent, présumé que les œuvres dont la qualité était reconnue par des organismes spécialistes en littérature de jeunesse étaient plus propices à un travail inférentiel que les autres.

Notre analyse de la qualité des œuvres repose sur les sélections de divers comités de lecture d'organismes spécialisés en littérature de jeunesse. Pour chaque œuvre, nous avons calculé une note sur 3, qui constitue un indicateur de sa qualité. Les critères utilisés pour attribuer cette note diffèrent en fonction de l'origine des œuvres. Pour les œuvres québécoises, cette note a été calculée selon les critères suivants : appartenance au site *Livres ouverts*<sup>84</sup> (1 point si l'œuvre était présente sur le site, 2 si cette œuvre était reconnue pour sa qualité exceptionnelle) et présence dans la sélection de *Communication Jeunesse*<sup>85</sup> ou attribution d'un prix

---

<sup>84</sup> Le site internet *Livres ouverts* a été créé par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Les œuvres présentes sur ce site sont sélectionnées à partir de nombreux critères se rapportant aux catégories suivantes : 1) Le texte, l'écriture, la langue; 2) Le récit, la narration, l'histoire; 3) Les sujets, thèmes et points de vue traités; 4) Les valeurs prônées; 5) Les aspects visuels, les illustrations; et 6) Les aspects matériels. Pour une description détaillée de ces critères, voir [http://www.livresouverts.qc.ca/criteres\\_selection\\_V3.php](http://www.livresouverts.qc.ca/criteres_selection_V3.php).

<sup>85</sup> *Communication jeunesse* est un organisme culturel québécois qui promeut la littérature de jeunesse québécoise. Cet organisme propose chaque année une sélection d'œuvres de littérature de jeunesse à partir des critères suivants : la richesse littéraire et visuelle des œuvres, l'originalité du

littéraire (1 point). Pour les œuvres européennes, appartenance à la sélection de *la Joie par les livres* publiée en 2007 sous la forme du recueil *Escales en littérature de jeunesse* (1 point si l'œuvre était présente dans le recueil, 2 si cette œuvre était considérée comme un coup de cœur) et attribution d'un prix littéraire (1 point). Dans le but de comparer la qualité des œuvres lues par les enseignantes, un résultat moyen de la qualité des œuvres a été calculé pour chacune des enseignantes.

En somme, les données issues des pratiques déclarées viendront compléter notre description des styles de lecture à haute voix des enseignantes expertes.

## **9. LES QUESTIONNAIRES POUR ÉVALUER LES IMPACTS À COURT ET À LONG TERME DE LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTES EXPERTES À UNE RECHERCHE COLLABORATIVE**

Dans cette recherche collaborative, quatre des enseignantes ont été formées pour travailler les inférences lors de leurs lectures à haute voix et ont mené de concert avec nous une activité réflexive sur cette thématique. En invitant ces enseignantes<sup>86</sup> à participer à cette recherche, nous cherchions à soutenir leur développement professionnel dans le but de maximiser les impacts de leurs pratiques sur le développement des élèves.

Afin d'étudier la recherche collaborative en tant que voie potentielle de développement professionnel pour les enseignants, nous avons divisé notre objectif 3 en trois sous-objectifs : 1) Décrire les changements à court et à long terme dans les pratiques de lecture à haute voix de quatre enseignantes du préscolaire survenus à la suite de leur participation à une recherche collaborative; 2) Étudier le processus d'appropriation dans une recherche collaborative des

---

propos, la pertinence des thèmes et du contenu par rapport à l'âge des lecteurs, et le pouvoir évocateur des textes et des illustrations (critères extraits du site de l'organisme : <http://www.communication-jeunesse.qc.ca/selection/index.php> ).

<sup>86</sup> Nous faisons seulement référence ici aux enseignantes formées. En effet, les données relatives à ce troisième objectif ne concernent pas les enseignantes non formées, car celles-ci avaient pour mission de continuer à mettre en œuvre leurs pratiques de lecture à haute voix habituelles.

savoirs en jeu dans le soutien des élèves dans le développement de l'habileté à faire des inférences lors des lectures à haute voix; et 3) Décrire les éléments du dispositif de recherche collaborative qui ont permis aux enseignantes de changer leurs pratiques et de développer leurs compétences professionnelles.

En somme, nous avons voulu examiner, d'une part, l'impact à court et à long terme de la participation à une recherche collaborative sur les pratiques de lecture à haute voix et, d'autre part, la façon dont les enseignantes ont pu s'approprier, dans le cadre de la recherche collaborative qui mobilise un dispositif particulier, les nouveaux savoirs présentés et ainsi améliorer leurs pratiques.

### **9.1. Description des deux questionnaires utilisés pour évaluer les impacts à court et à long terme de la participation des enseignantes à une recherche collaborative**

À la fin de la recherche, c'est-à-dire après les neuf semaines durant lesquelles les enseignantes formées ont mis en œuvre des pratiques de lecture à haute voix axées sur le travail inférentiel, ces quatre enseignantes ont rempli un questionnaire écrit. Nous l'avons créé de toutes pièces, car il n'en existait aucun qui correspondait à nos besoins. Ce questionnaire (annexe 12) comportait cinq parties : 1) les connaissances et pratiques initiales (connaissances des inférences et types d'inférences travaillés lors des lectures avant le début de la recherche); 2) l'appropriation des savoirs transmis lors de la formation; 3) les changements dans les pratiques; 4) la progression au cours des neuf semaines; et 5) leur perception de l'impact de la recherche sur leurs élèves.

De façon à examiner la pérennité des changements dans les pratiques des enseignantes, nous leur avons demandé, deux ans après la fin de la recherche, de répondre à un deuxième questionnaire écrit (annexe 13), plus court, qui portait cette fois-ci sur les impacts à long terme de leur participation à cette recherche (changements dans leurs pratiques et apports de la recherche).

En plus de ces deux questionnaires, nous avons utilisé, comme point de départ pour analyser les changements survenus dans les pratiques des enseignantes à la suite de la recherche, les données sur les pratiques de lecture à haute voix des enseignantes (choix des livres, préparation de la lecture, déroulement de la lecture), recueillies avant le début de la recherche lors de l'entretien de sélection.

## **9.2. L'analyse des données des questionnaires**

De façon à répondre à nos trois sous-objectifs, nous avons analysé qualitativement les données issues des deux questionnaires.

Dans le but d'étudier les changements survenus dans les pratiques de lecture à haute voix des enseignantes (sous-objectif 1), nous avons considéré plusieurs aspects de leur pratique : le choix des livres, la préparation de la lecture, la réalisation de la lecture à haute voix en classe et les types d'inférences qui y étaient travaillées. Pour le choix des livres et la préparation des lectures à haute voix, nous avons comparé les réponses des enseignantes en trois temps différents : lors de l'entrevue de sélection (pratiques initiales), lors des questionnaires à court et à long terme. En ce qui concerne la réalisation des lectures en classe, nous nous sommes intéressée à la façon dont elles travaillaient les inférences et avons comparé l'évolution de leurs pratiques à l'aide des données issues des questionnaires à court et à long terme. Enfin, en vue de décrire les changements dans les types d'inférences travaillés lors des lectures, nous avons comparé les pratiques initiales des enseignantes décrites dans le questionnaire à court terme<sup>87</sup> aux pratiques finales relatées dans celui à long terme.

---

<sup>87</sup> Une section du questionnaire à court terme concernait les pratiques des enseignantes avant le début de la recherche.

Afin de décrire le processus d'appropriation des nouveaux savoirs (sous-objectif 2), nous avons analysé les réponses des élèves relatives à différents aspects tous abordés dans le questionnaire à court terme : les moyens mis en œuvre par les enseignantes pour faciliter cette appropriation, les éléments qu'elles ont jugés faciles et difficiles, l'évolution de leurs pratiques au cours des neuf semaines, les obstacles rencontrés pour mettre en pratique les nouveaux savoirs transmis lors de la formation et les moyens adoptés pour les surmonter, ainsi que les avantages et les inconvénients de leur participation à cette recherche.

Ensuite, dans l'optique de dégager les éléments du dispositif de recherche qui ont permis aux enseignantes de changer leurs pratiques et de développer leurs compétences professionnelles (sous-objectif 3), nous avons étudié les données du questionnaire à court terme et avons relevé toutes les réponses dans lesquelles les enseignantes faisaient référence à un élément du dispositif de recherche (ex. : formation, suivi de l'étudiante-chercheuse, analyse réflexive).

Finalement, nous avons pris en compte les réponses des enseignantes aux questions sur leur perception de l'impact de leur participation à cette recherche collaborative sur leurs élèves, et ce, en vue de disposer d'une appréciation qualitative des répercussions de cette recherche sur les élèves.

### **9.3. L'identification et le contrôle d'un biais relié aux questionnaires écrits**

En raison du phénomène de désirabilité sociale (Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999), il est possible que les changements décrits par les enseignantes dans les questionnaires écrits ne reflètent pas leurs pratiques effectives (Bressoux, 2001). Toutefois, les données provenant de ces questionnaires seront mises en lien avec notre analyse des observations des enseignantes, de façon à voir si ces pratiques déclarées concordent avec les pratiques observées.



## 10. NOS OBJECTIFS ET SOUS-OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans notre partie sur la méthodologie, nous avons opérationnalisé nos objectifs de recherche sous la forme de sous-objectifs. En guise de synthèse, nous reprenons ces objectifs accompagnés de leurs sous-objectifs.

### **Objectif 1**

Décrire et comparer les pratiques de lecture à haute voix adoptées au préscolaire par des enseignants experts<sup>88</sup> qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle et par des enseignants experts qui n'ont pas pour objectif de travailler la compréhension inférentielle lors de ces lectures.

#### *Sous-objectifs de l'objectif 1*

Décrire et comparer le style de lecture à haute voix d'enseignants experts qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle et d'enseignants experts qui n'ont pas cet objectif

Décrire et comparer les aspects du style de lecture à haute voix spécifiques au travail sur les inférences d'enseignants experts qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle et d'enseignants experts qui n'ont pas cet objectif.

### **Objectif 2**

Examiner l'influence des pratiques de lecture à haute voix des enseignants experts sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu.

#### *Sous-objectifs de l'objectif 2*

Comparer le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignant

---

<sup>88</sup> Dans cette recherche, les enseignants experts sont des enseignants réflexifs, qui connaissent la littérature de jeunesse et qui s'engagent (ou se sont engagés) dans une démarche de formation continue relative à l'enseignement de la littéracie.

Comparer la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences.

### **Objectif 3**

Étudier à titre exploratoire la recherche collaborative en tant que voie potentielle de développement professionnel pour les enseignants dans le but de maximiser les impacts de leurs pratiques sur le développement des habiletés de compréhension des élèves.

#### *Sous-objectifs de l'objectif 3*

Décrire les changements à court et à long terme dans les pratiques de lecture à haute voix de quatre enseignantes du préscolaire survenus à la suite de leur participation à une recherche collaborative

Étudier le processus d'appropriation dans une recherche collaborative des savoirs en jeu dans le soutien des élèves dans le développement de l'habileté à faire des inférences lors des lectures à haute voix.

Décrire les éléments du dispositif de recherche collaborative qui ont permis aux enseignants de changer leurs pratiques et de développer leurs compétences professionnelles.

## **CHAPITRE 4 — ARTICLES**

Dans cette partie, nous présentons nos résultats sous la forme de trois articles scientifiques. Ces articles ont été écrits dans le but d’être publiés indépendamment de la thèse. Pour cette raison, il existe des redondances entre les chapitres 1, 2 et 3 de cette thèse et la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie des trois articles<sup>89</sup>. Chacun de ces articles est principalement axé sur la présentation des résultats d’un ou deux objectifs de la recherche. Dans le tableau XVI, nous donnons le titre des articles, les objectifs ciblés et, en vue de faciliter l’accès aux résultats, les pages à partir desquelles ils sont présentés dans chaque article.

**Tableau XVI – Présentation des trois articles**

Titre des articles	Objectif(s) ciblé(s)	Présentation des résultats
Article 1 — Description et comparaison d’interventions d’enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire	Objectif 1	p.162 à p.174
Article 2 — Influence des pratiques de lecture à haute voix d’enseignantes expertes sur le développement de l’habileté à faire des inférences d’élèves du préscolaire	Objectifs 1 et 2	p. 200 à p.213
Article 3 — La recherche collaborative : une voie de développement professionnel?	Objectif 3	p.234 à p.243

L’article 1 est consacré à la description et à la comparaison des pratiques de lecture à haute voix des enseignantes expertes (objectif 1). L’article 2 porte plus spécifiquement sur l’influence de ces pratiques sur le développement de l’habileté des élèves à faire des inférences (objectif 2). Dans celui-ci, nous reprenons également des éléments relatifs à l’objectif 1 pour les mettre en lien avec la progression des élèves entre le début et la fin de la recherche. Enfin, l’article 3

<sup>89</sup> Il est à noter que, dans l’article 3, les sections intitulées *la recherche collaborative* et *la recherche collaborative : une voie de développement professionnel pour les enseignants* sont identiques aux sections 6.2 et 6.3 du cadre conceptuel.

concerne l'étude de la recherche collaborative en tant que voie de développement professionnel potentielle pour les enseignants (objectif 3).

Pour ces trois articles, nous sommes l'auteure principale. Notre directrice et notre codirectrice en sont les coauteurs. Ces dernières ont donné leur autorisation écrite pour que ces articles soient insérés dans cette thèse (annexe 14).

## **PREMIER ARTICLE**

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (soumis).  
Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*.

**RÉSUMÉ :** Cette recherche collaborative vise à décrire et à comparer les interventions effectuées lors des lectures à haute voix au préscolaire par des enseignantes expertes formées pour travailler la compréhension inférentielle et des enseignantes expertes non formées à ce sujet. Bien que toutes les enseignantes abordent les inférences avec leurs élèves, nos résultats montrent que celles formées privilégient majoritairement la co-élaboration du sens des épisodes implicites, tandis que les non-formées misent plus souvent sur la transmission du sens de ces épisodes et soutiennent moins efficacement les élèves dans l'élaboration du sens. Ce constat souligne l'importance de la formation sur les inférences.

**MOTS CLÉS (5) :** lecture à haute voix, inférence, enseignant expert, préscolaire, littérature jeunesse

## 1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

L'écrit fait partie intégrante de l'environnement de l'enfant bien avant que celui-ci ne reçoive un enseignement formel de la lecture et de l'écriture. En raison de ses contacts fréquents avec cet objet dans son environnement familial ou ailleurs, l'enfant développe son intérêt pour l'écrit, se questionne sur son utilité et sur son fonctionnement (Montésinos-Gelet, 2001). Ainsi, il se situe dans une période *d'appropriation de l'écrit* (Besse, 1995). Certaines pratiques au préscolaire guident les élèves dans cette appropriation. Pour soutenir le développement des habiletés en lecture, il s'agit de préparer les élèves au décodage et à la reconnaissance de mots — habiletés examinées dans de nombreuses recherches (Fayol, 2002) —, et de travailler la compréhension — habileté moins étudiée (Oakhill et Cain, 2004). Outre son caractère ludique, la lecture à haute voix constitue une pratique féconde pour développer les habiletés de compréhension des élèves (Dickinson et Smith, 1994).

La maîtrise de la lecture est essentielle, puisque cette dernière constitue un moyen d'accéder à la connaissance et de s'intégrer à la société (Robillart, 1996). Or, comprendre un texte requiert la mise en œuvre d'une variété d'habiletés et de processus, ce qui fait que les difficultés de compréhension peuvent être de différentes natures (Oakhill et Cain, 2004); beaucoup d'entre elles sont notamment relatives au processus inférentiel (Golder et Gaonac'h, 2004). Ces difficultés découleraient en partie des pratiques d'enseignement : apprentissage tardif du fait que la lecture nécessite de faire des inférences et peu de travail en classe sur ces dernières (Tauveron, 2002). Bien que plusieurs chercheuses relèvent la nécessité de travailler les inférences dès le préscolaire lors des lectures à haute voix (Lafontaine, 2003; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008), seuls quelques rares travaux s'y intéressent (Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010; Pulido, Iralde, et Weil-Barais, 2004). Par conséquent, il existe peu, à notre connaissance, d'indications détaillées quant à la façon dont ce travail peut être

conduit avec les élèves (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007). Pourtant, les enseignants bénéficieraient grandement de recommandations à ce sujet, car ils sont encore trop peu enclins à travailler les inférences lors de leurs lectures (Maisonnette, 2010). Ainsi, dans cette étude, nous nous intéresserons à la façon dont les enseignants travaillent la compréhension inférentielle lors de leurs lectures à haute voix.

Les recherches décrivant les pratiques des enseignants semblent négligées en didactique du français; pourtant, pour transmettre les savoir-faire aux enseignants novices, la description des pratiques d'enseignants expérimentés est à privilégier (Goigoux, 2001). Afin de dégager des pratiques de lecture à haute voix exemplaires, nous nous sommes concentrées sur les pratiques effectives d'enseignants experts<sup>90</sup> en cherchant à répondre à la question suivante : Quelles sont les interventions<sup>91</sup> mises en œuvre lors des lectures à haute voix par des enseignants experts de préscolaire qui ont comme objectif de travailler la compréhension inférentielle et par des enseignants experts qui n'ont pas cet objectif?

## 2. CONTEXTE THÉORIQUE

### 2.1. La compréhension en lecture et les inférences

La compréhension en lecture peut se définir comme *le processus consistant simultanément à extraire et à construire le sens à travers l'interaction avec le langage écrit* (RAND, Reading Study Group, 2004, p.720)<sup>92</sup>. Au préscolaire, les élèves ne lisent généralement pas de façon autonome. Ils doivent le plus souvent

---

<sup>90</sup> La notion d'enseignants experts sera décrite dans la méthodologie.

<sup>91</sup> Dans les études sur la lecture à haute voix, les chercheurs s'intéressent le plus souvent aux interactions entre les élèves et les enseignants. Nous avons plutôt choisi d'axer notre analyse sur les interventions des enseignants afin de décrire des pratiques exemplaires pour travailler les inférences.

<sup>92</sup> Traduction libre de : *The process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language* (RAND, Reading Study Group, 2004, p.720).



comprendre un texte oralisé par l'adulte; cette compréhension implique des processus semblables à ceux mis en jeu lors de la compréhension en lecture (Fayol, 1996). Plus précisément, comprendre un texte demande de considérer les informations fournies par celui-ci et de les compléter par les informations inférées, c'est-à-dire des éléments non présents dans le texte (Denhière et Baudet, 1992). Il existe différents types d'inférences et de multiples classifications de celles-ci (Denhière et Baudet, 1992; Kispal, 2008). Le tableau 1 présente une classification des inférences.

**Tableau 1 - Classification des types d'inférence (adaptée de Bianco et Coda, 2002)**

	Type d'inférence	Définition
<b>Inférences nécessaires</b>	<i>anaphoriques</i>	Lien entre un mot de substitution et son référent
	<i>causales</i>	Lien de causalité entre plusieurs événements
	<i>lexicales</i>	Comprendre un mot peu familier (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006)
<b>Inférences optionnelles</b>	<i>prédictives</i>	Anticipations plausibles de la suite du texte
	<i>pragmatiques</i>	Élaboration qui donne lieu à un résultat plausible
<b>inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte</b>	<i>de différents contenus</i>	Lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action
	<i>logiques</i>	Déduction qui donne lieu à un résultat certain

Les élèves éprouvent des difficultés à faire des inférences (Golder et Gaonac'h, 2004). Une enquête belge (n=2472) a d'ailleurs montré qu'au début du secondaire,

ils sont peu capables de faire, seuls, des inférences simples (Lafontaine, 1997). Les élèves vivant des difficultés en lecture semblent avoir une représentation erronée de l'acte de lire : ils pensent que lire chaque mot d'un texte est suffisant pour le comprendre (Goigoux, 1998). Ainsi, ils n'auraient pas conscience de la nécessité de faire des inférences lors de la lecture, c'est-à-dire d'être actif dans la construction du sens. Selon Tauveron (2002), cette représentation erronée pourrait être liée à certaines pratiques d'enseignement de la lecture axées sur la compréhension littérale et l'identification des mots. De plus, les difficultés à faire des inférences pourraient s'expliquer par l'apprentissage tardif que lire nécessite de faire des inférences et le manque d'entraînement à le faire. Pourtant, bien que l'habileté des élèves à faire des inférences s'améliore avec l'âge (Oakhill et Cain, 2004), ceux du préscolaire sont capables d'en faire (Makdissi, 2004) et peuvent y être entraînés (Bianco, Pellenq et Coda, 2004). La lecture à haute voix est une activité propice à ce type de travail.

## **2.2. La lecture à haute voix**

Les contributions des nombreuses recherches sur les pratiques de lecture à haute voix sont présentées selon trois axes : la description des pratiques, les apports de ces pratiques et l'identification des interventions les plus propices au développement des habiletés des élèves.

### **2.2.1. La description des pratiques de lecture à haute voix**

Les descriptions de ces pratiques sont ici réparties en deux groupes selon leur grain d'analyse: les macrodescriptions et les microdescriptions.

Des recherches macrodescriptives, nous retenons celles sur la fréquence et la durée des lectures à haute voix au préscolaire. D'après des enquêtes québécoise, française et américaine, cette pratique semble fréquente : les enseignants déclarent lire entre une et cinq fois par semaine à leurs élèves, la majorité en moyenne

pendant cinq à dix minutes (Dickinson, 2001; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Grossmann, 2000).

Nous présentons plus en détail les résultats des recherches microdescriptives, qui étudient les interventions des enseignants, car notre recherche est de ce type.

### 2.2.2. Les styles de lecture à haute voix et les interventions qui les caractérisent

Martinez et Teale (1993) ont étudié les pratiques de lecture à haute voix de six enseignantes de maternelle en les observant à quatre reprises. Au cours des quatre lectures, chaque enseignante adopte un style relativement constant, caractérisé par trois aspects : les parties de l'histoire étudiées dans les discussions, la nature des informations discutées (explicites, implicites...) et les stratégies de l'enseignante (donner des explications, inciter les élèves à partager leurs idées...).

Dickinson et Smith (1994), dans une recherche auprès de 25 enseignants du préscolaire, ont relevé trois styles de lecture à haute voix qui diffèrent suivant trois éléments : le moment des discussions (avant, pendant ou après la lecture), la nature des demandes (question, réponse...) et leur contenu spécifique (cognitivement stimulantes, demandes cognitives faibles ou gestion).

Beck et McKeown (2001) ont relevé, lors d'observations<sup>93</sup> en maternelle et en première année, les interventions les plus fréquentes au cours des lectures à haute voix. Selon elles, les deux types d'interventions prédominants (clarifications du sens de mots et questions factuelles) n'aident pas les élèves à développer leur compréhension de l'histoire. Dans le même sens, Dickinson, McCabe, et Anastasopoulos (2002) ont remarqué, lors d'observations en maternelle 3 ans (n=49) et 4 ans (n=79), que la majorité des interventions n'étaient pas

---

<sup>93</sup> Le nombre d'observations n'est pas précisé.

cognitivement stimulantes pour les élèves (ex. : organisation de la séance, répétition d'extraits en chœur).

En résumé, il existe différents styles de lecture à haute voix caractérisés par des interventions spécifiques. Pour faire une description détaillée de nos observations en classe, nous avons considéré l'ensemble de ces interventions relevées par les chercheurs.

### 2.2.3. Les apports de la lecture à haute voix

La lecture à haute voix comporte de nombreux avantages pour le développement des habiletés des élèves : effet à long terme sur le développement des habiletés de compréhension en situation d'écoute d'un texte oralisé (Dickinson et Smith, 1994) et en lecture autonome en 1<sup>re</sup> année (Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997); facilitation de l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire (Elley, 1989); sensibilisation à la structure d'une histoire (Teale et Martinez, 1996) et contact avec le langage écrit et ses différentes caractéristiques (Garton et Pratt, 2004). Toutefois, la lecture à haute voix n'améliore pas spontanément les habiletés des élèves relatives à l'écrit; la qualité des interventions aurait davantage un effet sur ces habiletés que la lecture prise isolément (Meyer, Wardrop, Stahl et Linn, 1994). Cette constatation nous conduit à décrire les interventions propices au développement des habiletés des élèves lors des lectures à haute voix.

### 2.2.4. Les interventions à privilégier lors des lectures à haute voix

#### ***Avant la lecture***

À partir de l'observation d'enseignants du préscolaire (n=25), Dickinson et Smith (1994) ont noté qu'il importe de présenter une intention de lecture aux élèves, qui constitue alors une proposition de perspective commune pour la lecture. De plus, pour développer la compréhension, la lecture devrait être précédée d'une

discussion autour des connaissances et des expériences des élèves sur le thème du livre ainsi que de prédictions à partir de la première de couverture (Levesque, 1989). Tauveron (2002) précise néanmoins que les prédictions ne représentent un intérêt pour la compréhension que si elles sont ensuite évaluées lors de la lecture.

### ***Pendant et après la lecture***

Selon Dickinson et Smith (1994), les discussions de nature analytique, qui permettent une réflexion sur l'histoire et sur la langue, étaient celles qui favorisaient le développement du vocabulaire et de la compréhension des élèves. Plus spécifiquement, le contenu de ces discussions portait *sur l'analyse des personnages et des événements, [...] le rappel de passages longs extraits de l'histoire, les liens entre le lecteur et le texte, la prédiction et le vocabulaire*<sup>94</sup> (Dickinson et Smith, 1994, p.121). Similairement, Teale et Martinez (1996) ont soulevé, à travers une étude de cas (n=6), la nécessité pour les élèves de discuter des idées principales.

Beck et McKeown (2001) précisent les types de questions à privilégier dans leur approche *Text Talk*, qui vise à augmenter l'efficacité de la lecture à voix haute pour développer la compréhension des élèves. Les questions doivent être ouvertes, afin de faire réfléchir les élèves sur l'œuvre, et accompagnées de questions de relance, pour qu'ils expliquent et clarifient leurs idées (McKeown et Beck, 2006). Enfin, afin de soutenir le développement des stratégies de compréhension des élèves, plusieurs chercheuses proposent de travailler la compréhension inférentielle, même avec de très jeunes lecteurs (Lafontaine, 2003; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008). De façon plus précise, Makdissi et collab. (2010) suggèrent de faire des lectures interactives comportant des questions pour amener les élèves à construire, à travers des discussions, des inférences causales, lexicales et anaphoriques. Par contre, parmi les recherches consultées, nous n'avons pas

---

<sup>94</sup> Traduction libre de *analysis of character or event, [...] recall of extended chunks of story, prediction of coming events, text-reader links, vocabulary analysis* (Dickinson et Smith, 1994, p.121).

relevé de description détaillée de la mise en œuvre de telles lectures à haute voix en classe et des interventions privilégiées par les enseignants lors de ces lectures.

Comme plusieurs chercheuses recommandent de travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire (Lafontaine, 2003, Makdissi et collab., 2010, Tauveron, 1999, et Van Kleeck, 2008), nous avons formé des enseignants à le faire et avons étudié leurs pratiques. Pour pouvoir isoler les répercussions de cette formation, nous avons comparé leurs pratiques à celles d'enseignants non formés. La nécessité de mener une telle recherche qualitative a été soulevée par Scheiner et Gorsetman (2009). Notre objectif spécifique est donc de décrire et de comparer les interventions mises en œuvre lors des lectures à haute voix par des enseignants experts du préscolaire, qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle et par des enseignants experts qui n'ont pas cet objectif.

### **3. MÉTHODOLOGIE**

De façon à étudier les pratiques enseignantes tout en les transformant, nous avons utilisé une approche méthodologique à visée pratique : la recherche collaborative.

#### **3.1. Les enseignants experts**

Pour décrire des pratiques exemplaires, nous avons mené notre recherche collaborative avec six enseignants experts. Leur expertise repose sur différents critères : réflexivité (Perrenoud, 2003), connaissance étendue de la littérature de jeunesse (Morrow et Gambrell 2002) et investissement dans une formation continue relative à l'enseignement de la littératie (Taylor, Pressley et Pearson, 2000). Pour la sélection de ces enseignants, nous avons suivi les recommandations de trois professeures d'université et d'une chargée de cours spécialistes en littérature de jeunesse. Ensuite, une entrevue a permis de confirmer notre choix. Les six enseignantes ainsi sélectionnées œuvraient dans six commissions scolaires différentes au Québec.

### 3.2. Instrumentation et déroulement

Pour confirmer notre sélection, nous avons créé un guide d'entrevue (comportant quelques questions fermées et de nombreuses questions ouvertes) divisé en plusieurs parties : informations générales, formation continue, connaissance de la littérature de jeunesse et pratiques de lecture à haute voix. À l'issue de ces entrevues, individuelles, toutes les enseignantes ont été retenues.

Les six enseignantes ont ensuite été réparties en deux groupes. D'une part, un groupe de quatre enseignantes à qui nous avons proposé de travailler, pendant 9 semaines, les inférences lors des lectures à haute voix. Celles-ci ont reçu, au préalable, une formation d'une journée qui comprenait deux volets : un volet théorique sur la lecture à haute voix, la compréhension en lecture et la compréhension des inférences et un volet pratique consistant en une mise en pratique de ces principes théoriques à travers l'exploration de quatre albums de littérature jeunesse. D'autre part, un groupe de deux enseignantes devait, pendant la même période, continuer à lire à haute voix sans modifier leurs pratiques. Notre objectif de recherche leur était inconnu et aucune formation ne leur a été donnée. Cependant, elles ont suivi le volet théorique de cette formation une fois la recherche terminée.

Au cours de ces 9 semaines, nous avons observé et filmé chaque enseignante à quatre reprises lors de la lecture d'un album. Afin de pouvoir comparer nos observations, nous avons fourni aux enseignantes quatre albums<sup>95</sup> propices au travail sur les inférences. Le reste du temps, le choix des œuvres incombait aux enseignantes.

Chaque semaine, les enseignantes complétaient une grille de description de leurs pratiques (nombre de livres lus, durée des lectures, œuvres lues, objectif de la

---

<sup>95</sup> *Le jeune loup qui n'avait pas de nom* de Jean-Claude Mourlevat, *Deux grenouilles* de Chris Wormell, *Coyote mauve* de Cornette et Rochette et *Yakouba* de Thierry Dedieu.

lecture, moment et thème général des discussions et interventions effectuées). Nous avons aussi élaboré un référentiel d'interventions en vue d'uniformiser les descriptions des enseignantes. La grille servait ensuite de base à un entretien téléphonique hebdomadaire lors duquel chaque enseignante nous décrivait ses pratiques. Les données issues de ces entretiens téléphoniques, qui ne seront pas analysées dans cet article, visaient à dresser un portrait le plus complet possible des pratiques des enseignantes.

### **3.3. Méthode d'analyse des données**

Les 24 observations des enseignantes ont été retranscrites sous la forme de verbatim. Ensuite, une analyse de contenu a été effectuée à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives QDA-Miner. En nous basant sur les travaux de Dickinson et Smith (1994) et Teale et Martinez (1996), chaque intervention des enseignantes a été codée selon plusieurs dimensions : moment de l'intervention (avant, pendant ou après la lecture), nature de chaque intervention (demande de l'enseignant, apport d'information), contenu spécifique de l'intervention (ex. : information explicite dans le texte, inférence causale...).

L'ensemble des interventions d'une enseignante et les réponses des élèves qui portaient sur un même contenu (ex. : la même inférence causale) étaient ensuite regroupées sous la forme d'une unité. Le tableau 2 présente les cinq types d'unités utilisés dans le codage et leur définition. Ces unités nous ont permis d'établir le lien suivant avec les interventions recommandées par Dickinson et Smith (1994). Pour distinguer les discussions analytiques sur l'histoire et sur la langue de celles portant sur des détails, nous avons relevé les unités qui portaient sur des événements importants dans l'histoire ou sur le lexique (unité de co-élaboration du sens, unité survolée et unité avortée) et les avons comparées aux unités détail. Les unités de transmission n'ont pas été considérées à cet effet, puisque lorsque l'enseignant transmet majoritairement des informations aux élèves, le sens n'est pas co-élaboré par ces derniers. Enfin, nous avons analysé l'efficacité des



interventions pour la co-élaboration du sens en opposant les unités de co-élaboration du sens à celles qui n'ont pu être menées à bien (unités survolées et unités avortées). Des exemples de chaque type d'unités seront fournis dans la partie sur les résultats.

**Tableau 2 - Les cinq types d'unités et leur définition**

Type d'unité	Définition
Co-élaboration du sens	L'enseignante et les élèves co-élaborent le sens : la discussion avance.
Survolée	L'enseignante et les élèves n'arrivent pas à élaborer le sens du texte; il reste survolé.
Transmission	L'enseignant transmet sa compréhension du sens aux élèves, non engagés dans son élaboration.
Détail	Cette unité porte sur un détail du texte ou de l'illustration.
Avortée <sup>96</sup>	Le sens n'est ni transmis ni construit : les élèves n'arrivent pas à répondre aux questions.

Au fil du codage, certains codes ont été ajoutés tandis que d'autres se sont avérés inutiles. Afin de limiter le biais lié à la subjectivité du chercheur et d'assurer la fiabilité du codage, nous avons procédé à un *codage multiple* (Miles et Huberman, 2003). Une autre chercheuse a contre-codé quatre des observations en utilisant la même grille d'analyse. Le contre-codage a été considéré comme fiable, car notre pourcentage de fiabilité (79,9%)<sup>97</sup> dépassait le seuil de 70% (Miles et Huberman, 2003). En vue de répondre à notre objectif de recherche, nous avons étudié, à partir de ces données, d'une part le style de lecture à haute voix de chaque enseignante et d'autre part leur façon de travailler les inférences lors des lectures. Le style de chaque enseignante a été caractérisé selon les éléments suivants : durée des lectures, répartition des discussions (avant, pendant et après la lecture),

<sup>96</sup> Type d'unité inspiré de la notion de *Aborted question* (Nystrand, 2004, p.22)

<sup>97</sup> *Fiabilité* = nombre d'accords / (nombre total d'accords + désaccords) (Miles et Huberman, 2003, p.126).

contenu et nature des interventions et efficacité des interventions pour la co-élaboration du sens. Pour décrire et comparer la façon dont les enseignantes abordaient les inférences, nous avons considéré trois aspects : types d'inférences travaillées (nécessaires et optionnelles à la compréhension), nature des interventions (apport d'informations ou questionnement) et efficacité des interventions sur les inférences pour la co-élaboration du sens.

### **3.4. Les considérations éthiques**

Le comité d'éthique de la recherche de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a délivré un certificat d'éthique pour cette recherche.

## **4. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Dans cette partie, nous présentons nos résultats selon quatre axes : 1. Le style de lecture à haute voix des six enseignantes, 2. Le contenu des interventions sur les inférences, 3. Les types d'interventions sur les inférences, 4. L'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-élaboration du sens. Des exemples tirés de la lecture de l'album *Yakouba*<sup>98</sup> dans les six classes étayeront nos propos.

### **4.1. Description du style de lecture à haute voix des six enseignantes<sup>99</sup>**

Les enseignantes 1 et 3 effectuent des lectures très longues (plus de 40 minutes en moyenne). Les enseignantes 2, 4 et 6 font des lectures longues (30 minutes en moyenne). Seules celles de l'enseignante 5 sont plus courtes (20 minutes en moyenne). Les lectures observées sont plus longues que la majorité de celles des enseignants questionnés dans certaines recherches (durée moyenne entre 5 et 10

---

<sup>98</sup> Dans cet album, Yakouba, jeune Africain, doit affronter un lion pour devenir guerrier. Lorsqu'il le rencontre, ce dernier est blessé. Yakouba doit donc choisir : soit il le tue (sans honneur) et devient un guerrier respecté, soit il l'épargne, en sort grandi, mais est banni. L'auteur laisse au lecteur le soin d'inférer la décision de Yakouba à travers les conséquences de ses actes. À son retour au village, on l'accueille silencieusement et on en fait un berger, à l'extérieur du village, d'un troupeau plus jamais menacé par les lions.

<sup>99</sup> Le nombre d'interventions indique toujours le total d'interventions pour les quatre lectures.

minutes) (Dickinson, 2001; Giasson et Saint-Laurent, 1999). La complexité des albums choisis et le fait d'être observées pourraient avoir conduit les enseignantes à allonger leur lecture. De plus, comme les enquêtes susmentionnées ne sont pas récentes, les enseignantes ont peut-être modifié la durée de leurs lectures pour se conformer à un discours social et scientifique mettant l'accent sur l'importance de la lecture.

L'organisation du temps de lecture varie selon les enseignantes. Les enseignantes 2, 3, 4 et 5 consacrent peu de temps aux discussions avant la lecture (entre 10% et 14% du temps). Ces discussions rapides portent sur le thème (entre 4 et 8 interventions) et sur des prédictions (entre 4 et 11 interventions). Seule l'enseignante 5 amène fréquemment ses élèves à établir des prédictions (20 interventions). Les enseignantes 1 et 6 allouent davantage de temps (environ 20%) à des discussions avant la lecture, principalement sur le thème de la lecture (respectivement 30 et 21 interventions) — afin d'activer les connaissances antérieures des élèves — et sur des prédictions (10 interventions). Avant la lecture, toutes les enseignantes analysent des éléments du paratexte<sup>100</sup> avec les élèves, dans une proportion cependant très différente : beaucoup d'interventions pour les enseignantes 1, 3 et 4 (entre 48 et 93) et moins pour les enseignantes 2, 5 et 6 (entre 10 et 28).

En somme, avant la lecture, les enseignantes, qu'elles appartiennent ou non au groupe formé, font majoritairement des interventions recommandées dans les recherches (Levesque, 1989).

Pour toutes les enseignantes, la plupart des interventions prennent place pendant la lecture; peu de temps (entre 6 et 16% en moyenne) est accordé aux discussions après la lecture. Au cours de la lecture, toutes les enseignantes, excepté

---

<sup>100</sup> Première et quatrième de couverture, pages de garde, page titre, noms de l'auteur, de l'illustrateur, du traducteur et de la maison d'édition, dédicace, résumé et titre.

l'enseignante 5 (9 interventions), amènent fréquemment leurs élèves à établir des prédictions (entre 41 et 69 interventions), ce qui est préconisé par Dickinson et Smith (1994). Toutefois, seul un très faible pourcentage (entre 0 et 10%) des prédictions sont ensuite vérifiées. Or, cette vérification revêt un caractère essentiel pour soutenir la compréhension des élèves (Tauveron, 2002).

Toutes les enseignantes, excepté l'enseignante 2 (6 interventions), sollicitent souvent les élèves pour qu'ils établissent des liens entre leurs expériences et le texte (entre 19 et 31 interventions), un type d'intervention très pertinent (Dickinson et Smith, 1994). Toutes travaillent également à maintes reprises les inférences (entre 151 et 354 interventions), comme le recommande Van Kleeck (2008). De plus, vu leur nombre restreint d'unités détail (entre 4 et 23%), nous pouvons considérer qu'elles animent de nombreuses discussions analytiques sur l'histoire et sur la langue (Dickinson et Smith, 1994).

Les enseignantes formées se distinguent des non formées par le type d'interventions préconisées. En effet, celles formées apportent peu d'informations aux élèves (environ 10% des interventions) et préfèrent les questionner (entre 33 et 42% des interventions). Ces questions, majoritairement ouvertes ou de relance (entre 84% et 95%), visent à amener les élèves à élaborer le sens du texte. Ainsi, ces enseignantes transmettent peu d'informations (entre 6% et 8% d'unités de transmission), contrairement aux enseignantes non formées (enseignante 5 et 6: respectivement 44% et 21% d'unités de transmission).

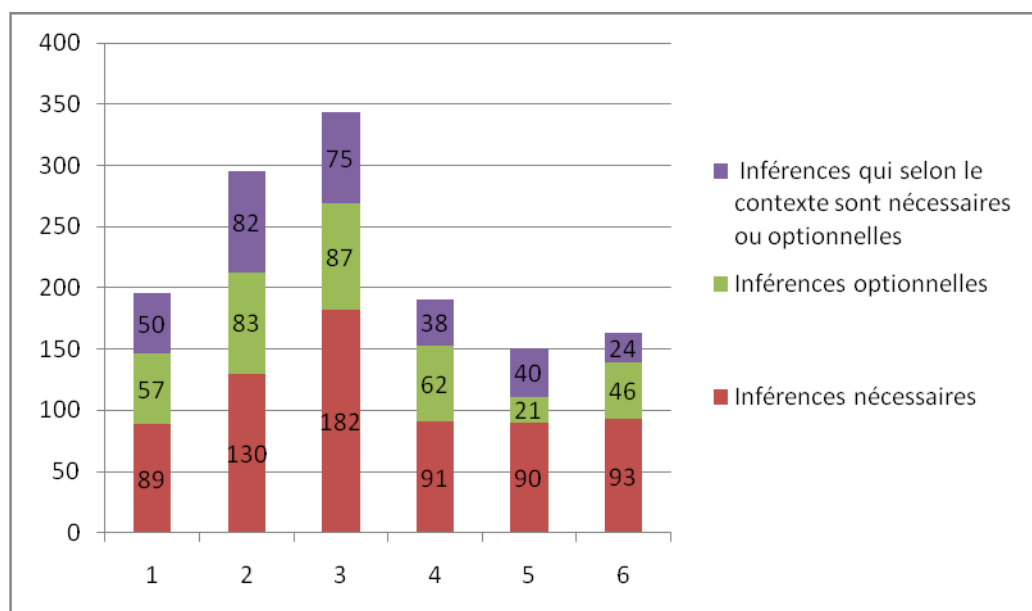
Les enseignantes 1, 2 et 3, formées, sont particulièrement efficaces pour la co-élaboration du sens (entre 58% et 68% d'unités de co-élaboration du sens); les autres enseignantes le sont moins (entre 25% et 31%).

Finalement, les enseignantes 1, 2 et 3 font très peu d'interventions de gestion (entre 2% et 5% de leurs interventions), contrairement aux autres enseignantes (entre 7% et 11%).

Nous retenons de cette analyse que les pratiques observées sont semblables aux recommandations des chercheurs, ce qui valide notre choix d'enseignantes expertes. Par contre, les enseignantes formées semblent avoir profité de la formation puisqu'elles privilégient les questions ouvertes et de relance et la co-élaboration du sens plutôt que la transmission. Qui plus est, trois d'entre elles sont remarquablement efficaces pour co-élaborer le sens, rendant ainsi, majoritairement, leurs interventions cognitivement stimulantes; un résultat contraire aux observations de Dickinson et ses collaborateurs (2002).

#### 4.2. Le contenu des interventions sur les inférences

Toutes les enseignantes travaillent tous les types d'inférences, mais dans des proportions différentes (cf. figure 1).



**Figure 1. Nombre d'interventions se rapportant aux différents types d'inférences au cours des 4 lectures**

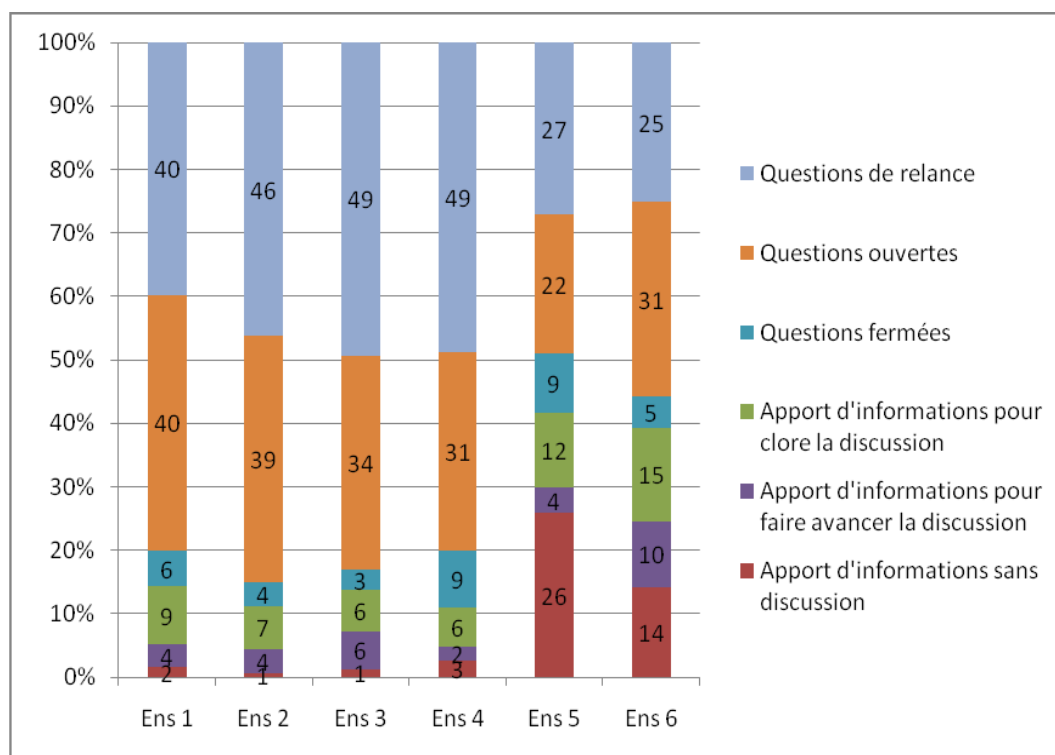
Les enseignantes 2 et 3, qui travaillent le plus les inférences nécessaires à la compréhension, se différencient notamment des autres enseignantes en abordant souvent des inférences anaphoriques (respectivement 20 et 16 interventions). Ce type d'inférence est rarement traité au préscolaire en raison de sa complexité. L'enseignante 3 est également celle qui aborde le plus les inférences lexicales, avec plus du double d'interventions (124) que les enseignantes 1, 2, 4 et 5. Similairement, l'enseignante 6 travaille beaucoup les inférences lexicales (83 interventions). Enfin, le nombre d'inférences causales, éléments clés de la compréhension, est comparable pour toutes les enseignantes (entre 35 et 54 interventions), sauf pour l'enseignante 6 (10 interventions).

Parmi les inférences optionnelles, les enseignantes travaillent souvent les inférences prédictives (entre 46 et 75 interventions), excepté l'enseignante 5 (21 interventions). Seule l'enseignante 3 aborde fréquemment les inférences pragmatiques (32 interventions), contrairement aux autres (entre 0 et 8 interventions).

Parmi les inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte, nous ne considérerons que les inférences de sentiment-attitude et les inférences logiques, car les autres n'ont été travaillées que sporadiquement. Toutes les enseignantes font réfléchir les élèves sur les sentiments des personnages (entre 14 et 19 interventions), sauf l'enseignante 6 (2 interventions). Quant aux inférences logiques, les enseignantes 2 et 3 se démarquent largement des autres (respectivement 52 et 33 interventions).

Les enseignantes abordent toutes différents types d'inférences (cf. figure 1). Afin de mieux comprendre ce qui différencie les enseignantes formées des autres, il faut étudier les types d'interventions visant à les travailler (cf. figure 2).

### 4.3. Les types d'interventions sur les inférences



**Figure 2. Répartition en pourcentage des types d'interventions pour travailler les inférences lors des 4 lectures**

Les enseignantes 5 et 6 (non formées) se distinguent quant aux types d'interventions employées : elles procèdent généralement par apport d'informations, surtout sans discussion (respectivement 26% et 14% de leurs interventions). De plus, l'enseignante 5 transforme à 48 reprises le texte pour éviter aux élèves de faire des inférences (cf. tableau 3). Ainsi, ces enseignantes résolvent fréquemment, sans discussion, les inférences pour les élèves et assument l'élaboration du sens du texte.

**Tableau 3 - Interventions de l'enseignante 5 visant à éviter aux élèves de faire des inférences**

Extrait	Commentaires
Ens 178 « <b>Les amis de Yakouba sont devenus</b> ( <del>Ses compagnons devinrent</del> ) des guerriers respectés <b>des autres hommes du village</b> ( <del>de tous</del> ). »	L'enseignante 5 « lisse » le texte pour éviter aux élèves des inférences anaphoriques et une inférence lexicale. En effet, elle remplace le terme « compagnons » par celui « d'amis », le pronom « ses » par « les amis de Yakouba » et le pronom « tous » par « des autres hommes du village ».

Le texte en gras a été modifié par l'enseignante. Le texte entre parenthèses est le texte original.

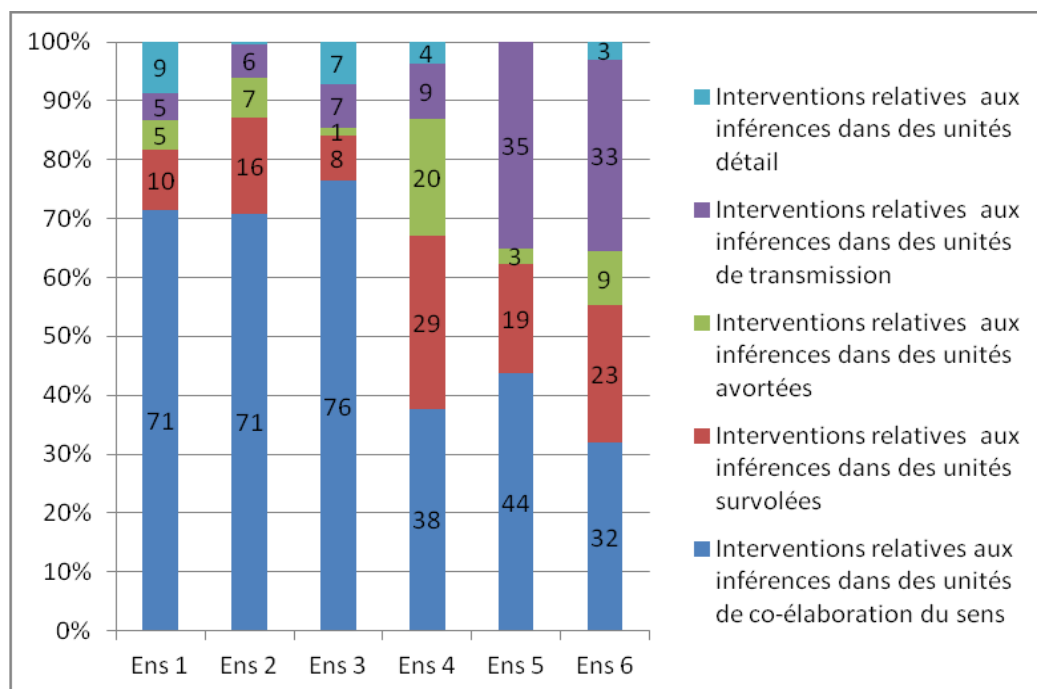
Au contraire, les enseignantes formées co-élaborent le sens des épisodes implicites, car elles utilisent très majoritairement les questions ouvertes et de relance, questions à préconiser lors des discussions (Beck et McKeown, 2001; McKeown et Beck, 2006).

En somme, si toutes les enseignantes jugent que les épisodes implicites doivent être traités, seules les formées semblent comprendre l'importance de la co-élaboration du sens. Cette constatation nous permet de souligner la nécessité de former les enseignants.

#### **4.4. L'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-élaboration du sens**

Afin d'analyser l'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-élaboration du sens, nous décrivons les types d'unité dans lesquels elles se retrouvent (cf. figure 3).





**Figure 3. Répartition en pourcentage des interventions sur les inférences en fonction des unités dans lesquelles elles se retrouvent lors des 4 lectures**

Les interventions sur les inférences des enseignantes 1, 2 et 3 se retrouvent majoritairement dans des unités de co-élaboration du sens (71% [enseignantes 1 et 2] et 76% [enseignante 3]). Les tableaux ci-dessous présentent des interventions sur une même inférence lexicale dans une unité de co-élaboration du sens (tableau 4) et dans une unité survolée (tableau 5). Cette comparaison souligne l'importance de l'étayage des enseignantes pour la co-élaboration du sens.

**Tableau 4 - Unité de co-élaboration de l'enseignante 2 sur une inférence lexicale**

Extrait	Commentaires
Ens 76 : « on prépare un grand festin ». Qui se souvient c'était quoi un festin? Sandrine?	Question ouverte sur une inférence lexicale.
S. 77 : Un repas	Réponse incomplète faisant cependant avancer la discussion.

Ens 78 : Un repas ordinaire? Question de relance sur le caractère extraordinaire du repas.  
Un repas comment?

S. 79 : De party. Réponse faisant avancer la discussion (spécification qu'il s'agit d'un repas de fête).

---

**Tableau 5 - Unité survolée de l'enseignante 3**

---

Extrait	Commentaires
Ens 48 : « Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. » <i>Qu'est-ce que c'est un festin?</i> <i>Thomas?</i>	Question ouverte sur une inférence lexicale.
T. 49 : <i>On prépare la grosse nourriture.</i>	Réponse proche de la signification du mot (un festin comporte de la nourriture), mais le terme « grosse » la rend ambiguë.
Ens 50 : <i>Oui, on prépare beaucoup de nourriture. Oui?</i>	Répétition de la réponse et interprétation du sens du mot « grosse ». Pour qu'il soit précisé (caractère somptueux ou copieux d'un festin), une question de relance aurait été judicieuse.
S. 51 : <i>Un pique-nique.</i>	Réponse ambiguë : un pique-nique peut être un festin, l'inverse n'est pas forcément vrai.
Ens 52 : <i>Comme un pique-nique. Oui?</i>	Répétition de la réponse.
F. 53 : <i>Une fête.</i>	Réponse proche de la signification du mot (caractère festif). La discussion avance.
Ens 54 : <i>Une fête.</i>	Répétition de la réponse (aucun lien établi entre « nourriture » et « fête »).
FÉ.55 : <i>On prépare le souper.</i>	Réponse ne faisant pas avancer la discussion.
Ens 56 : <i>Un souper.</i>	Un apport d'informations indiquant qu'un festin est un repas de fête aurait pu clore la discussion.

---

Le tableau 6 présente une unité de co-élaboration du sens d'un passage complexe où les élèves doivent comprendre le dilemme du personnage. L'enseignante 1, tout

comme l'enseignante 2 (cf. tableau 4), soutient judicieusement les élèves dans leur construction du sens.

**Tableau 6 - Unité de co-élaboration de l'enseignante 1 sur plusieurs inférences (anaphorique, lexicales et causale)**

Extrait	Commentaires
Ens 353 : « Comme tu peux le voir, je suis blessé. » <i>Qui est blessé?</i>	Question ouverte sur une inférence anaphorique.
PE 354 : <i>Le lion.</i>	Réponse de plusieurs élèves faisant avancer la discussion.
Ens 355 : « J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. » <i>Alors qu'est-ce que le lion dit à Yakouba?</i>	Question ouverte sur une information explicite pour que les élèves expriment leur compréhension de ce passage particulièrement difficile.
E (?) 356 : <i>Il va le faire combattre.</i>	Incompréhension que le temps du verbe indique un événement passé.
E (?) 357 : <i>Y s'est battu toute la nuit.</i>	Résumé d'une partie de l'idée.
Ens 358 : <i>Et qu'est-ce qu'il dit à Yakouba?</i>	Question de relance pour compléter l'idée précédente.
E(?) 359 : <i>Il dit « je veux pas me battre, parce que je suis blessé. »</i>	Réponse faisant avancer la discussion.
Ens 360 : <i>Alors je veux pas me battre, je peux pas, je suis blessé déjà. Tu peux me tuer.</i>	Reformulation de la réponse et apport d'information sans discussion sur une inférence lexicale (« venir à bout de mes forces »).
E (?) 361 : <i>Parce que je pense qu' (inaudible) il faisait des blagues pis il voulait l'attirer pour le tuer.</i>	Évocation d'une possible ruse du lion.
Ens 362 : <i>Ah, on va pouvoir le vérifier. Moi j'avais pas pensé à ça, qu'il lui faisait une blague.</i>	Reformulation de la réponse sans jugement.
[...]	Aparté sur la véracité de l'histoire.
Ens 368 : [...] <i>Alors, le lion dit : « Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, ou bien soit</i>	Question ouverte sur une inférence lexicale.

---

tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir. »  
*Alors, il lui dit soit tu me tues, et si tu me tues, qu'est-ce qui va arriver? Quand il dit là : « Tu passes pour un homme aux yeux de tes frères ».*

---

É. 369 : *Comme si y serait un homme.* Réponse ambiguë.

---

Ens 370 : *Alors, s'il le tue, il va être considéré comme un homme. Mais il dit, si tu me tues pas, bien à tes propres yeux là, tu sors grandi.* Reformulation de la réponse pour la clarifier, puis du texte lu.

---

C. 371 : *Tu vas grandir.* Réponse ambiguë.

---

Ens 372 : *Est-ce que c'est physiquement, il va devenir plus grand? C'est-tu ça qu'il veut dire? Quand vous aidez quelqu'un vous autres là des fois, vous sortez grands.* Question de relance et apport d'informations pour faire avancer la discussion sur une inférence lexicale (« grandir »).

---

C. 373 : Elle fait oui avec la tête.

---

Ens 374 : *Quand on aide quelqu'un, on se sent... ?* Question de relance sur la même inférence lexicale.

---

E (?) 375 : *Content!* Réponse faisant avancer la discussion.

---

Ens 376 : *Content. On est fier. On est fier d'avoir décidé d'aider cet élève-là. Ben là, il lui dit, si tu ne me tues pas, peut-être que tu vas être fier d'avoir pris cette décision-là. Mais les autres personnes, qu'est-ce qu'y vont penser de lui?* Répétition de la réponse et apport d'informations pour clore la discussion sur l'inférence lexicale; ensuite, question ouverte sur une inférence causale.

---

É. 377 : *Ils vont dire « ah tu pourras jamais devenir un homme! »* Réponse faisant avancer la discussion.

---

Ens 378 : *Parce que tu es?* Question de relance pour que l'élève complète sa réponse.

---

É. 379 : *Parce que... parce que t'as fait confiance au lion.* Complément de réponse et résolution de l'inférence causale.

---

Ens 380 : *Ah, t'as fait confiance au lion,* Reformulation de la réponse pour

---

---

*donc tu ne peux pas devenir un homme. Et conclure.*

*« Tu as la nuit pour réfléchir. »*

---

L'enseignante 4 guide difficilement les élèves lors des discussions autour des éléments implicites (seulement 38% de ses interventions sont dans des unités de co-élaboration, 29% dans des unités survolées et 20% dans des unités avortées). Cet étayage lacunaire nuit à la construction du sens. De plus, le pourcentage non négligeable d'interventions dans des unités avortées (cf. tableau 7 pour un exemple) nous montre que son évaluation de la capacité des élèves à répondre à une question est problématique (Nystrand, 2004).

**Tableau 7 - Unité avortée de l'enseignante 4**

Extrait	Commentaires
<p>Ens 305 : « Ses compagnons à Yakouba devinrent des guerriers respectés de tous. À Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village. »</p> <p><i>D'après vous, est-ce que Yakouba y'a tué le lion? Est-ce que le lion est mort?</i></p>	<p>Question fermée sur une inférence causale pour comprendre le dénouement de l'histoire; ensuite, question de relance.</p>
<p>PE 306 : <i>Non.</i></p>	<p>Plusieurs élèves ont compris que Yakouba n'a pas tué le lion.</p>
<p>Ens 307 : <i>Non? Pourquoi vous pensez qu'y est pas mort le lion? Qu'est-ce qui vous dit qu'y est pas mort? Y'en a qui m'ont dit le contraire tantôt. Vous pensez que le lion est pas mort. Pourquoi on l'envoie garder le troupeau Yakouba, un petit peu à l'extérieur du village? J.?</i></p>	<p>Répétition de leur réponse, puis deux questions de relance. Ensuite, création d'une ambiguïté en précisant que certains élèves ont donné une réponse opposée précédemment et reformulation de la réponse des élèves. Enfin, question ouverte sur une inférence causale. Les élèves n'ont pas le temps de répondre dans cette suite de questions.</p>
<p>J. 308 : <i>J'ai vu, le monsieur derrière... fâché.</i></p>	<p>Réponse sans lien avec la discussion.</p>
<p>Ens 309 : <i>Tu trouves qu'il a l'air fâché. Alors, on continue.</i></p>	<p>Répétition de la réponse sans revenir sur les inférences causales. Un retour sur ces questions (reformulation ou apport d'informations) aurait été pertinent.</p>

Les enseignantes 5 et 6 travaillent majoritairement les inférences dans des unités de transmission avec respectivement 35% et 33% (cf. tableau 8).

**Tableau 8 - Unité de transmission de l'enseignante 5**

Extrait	Commentaire
Ens 37 : « dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se maquille, on se pare » ça « parer ». <i>veut dire qu'on se fait beau.</i>	Apport d'informations sans discussion pour transmettre la signification du mot

Ces données confirment nos résultats précédents et indiquent que les enseignantes non formées transmettent souvent leur compréhension des éléments implicites plutôt que d'amener les élèves à élaborer la leur. De plus, tout comme l'enseignante 4, ces enseignantes guident difficilement les élèves dans l'élaboration du sens (19% des interventions sur des inférences de l'enseignante 5 sont dans des unités survolées et 23% de celles de l'enseignante 6).

## 5. CONCLUSION

De la comparaison des pratiques de lecture à haute voix des enseignantes expertes, nous retenons qu'au regard du style de lecture à haute voix, les enseignantes effectuent des interventions recommandées par plusieurs chercheurs (Beck et McKeown, 2001; Dickinson et Smith, 1994; Levesque, 1989; McKeown et Beck, 2006; Van Kleeck, 2008). C'est par contre l'efficacité de leurs interventions pour la co-élaboration du sens qui diffère : co-élaboration du sens pour les enseignantes formées et, pour les autres, transmission plus fréquente de leur compréhension de celui-ci.

Il en va de même pour les inférences : fréquence élevée de co-élaboration du sens pour les enseignantes formées et de transmission pour les autres. De plus, les enseignantes non formées – ainsi que l'enseignante 4, pourtant formée – soutiennent moins efficacement les élèves dans l'élaboration du sens. Or,

plusieurs chercheuses soulignent l'importance d'engager les élèves dans des discussions inférentielles lors des lectures à haute voix au préscolaire et de les guider pour les aider à développer leur habileté à faire des inférences (Makdissi et coll., 2010; Van Kleeck, 2008). De cette manière, les élèves apprennent à être actifs dans la construction du sens, ce qui est essentiel pour réaliser des inférences (Kispaal, 2008). Nos résultats soulèvent, dans un même sens, la nécessité de former les enseignants à co-élaborer efficacement le sens des épisodes implicites avec les élèves.

Évidemment, cette recherche comporte des limites. D'une part, deux biais difficilement contrôlables risquent d'entraîner la modification des comportements observés: *un effet d'intrusion de l'observateur*, ainsi que des effets associés *aux attentes du sujet et des observateurs* (Beaugrand, 1988). Toutefois, avec l'observation répétée des pratiques des enseignantes et le décèlement de constantes, nous pouvons penser que ces pratiques reflétaient leurs pratiques habituelles. Ces données devront cependant être croisées avec celles des pratiques déclarées. D'autre part, la petitesse de notre échantillon ne rend pas nos résultats généralisables. Afin d'évaluer la pertinence d'intégrer une formation sur la lecture à haute voix et sur les inférences aux formations initiale et continue, cette recherche pourrait être reproduite à grande échelle. Vu qu'une enseignante s'appropriait plus difficilement le contenu de la formation, il serait souhaitable d'observer chaque enseignante avant la recherche pour déterminer le soutien et le suivi dont elle a besoin. De plus, cette formation gagnerait à être enrichie d'une analyse critique d'extraits et d'une modélisation *in situ* d'une lecture avec un travail sur les éléments implicites. Enfin, de façon à évaluer plus précisément la portée de la formation et plus largement d'une participation à une recherche collaborative, nous étudierons, dans des articles à venir, les effets à long terme de la formation sur les pratiques des enseignantes et l'influence de ces pratiques sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences.

## Références

- Beaugrand, J. P. (1988). Observation directe du comportement. In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en Psychologie* (p.277-310). St-Hyacinthe : Edisem.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text Talk : Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... Dans M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue, *La compréhension*. Grenoble : Éditions de la Cigale.
- Bianco, M., Pellenq, C et Coda, M. (2004). Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle. *Le langage et l'Homme*, 39(2), 69-86.
- Cornette et Rochette (1997). *Coyote mauve*. Paris : L'école des loisirs.
- Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Paris : Seuil Jeunesse.
- Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dickinson, D. K. et Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.
- Dickinson, D. (2001). Book Reading in Preschool Classrooms: Is Recommended Practice Common?. Dans D. Dickinson et P. Tabors (dir.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Dickinson, D., McCabe, A. et Anastasopoulos, L. (2002). *A Framework For Examining Book Reading in Early Childhood Classrooms* (rapport no 1-014). University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire ? *Québec Français*, 145, 69-70.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... Dans Observatoire National de la Lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.



Fayol, M. (2002). Préface. Dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, *Compréhension* Grenoble : Éditions de la Cigale.

Garton, A. F. et Pratt, C. (2004). Reading Stories. . Dans T. Nunes et P. Bryant (Dir.), *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 24 (2), 197-211.

Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *Repères*, 18, 147-162.

Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre- Psychologie de la lecture (nouvelle édition)*. Paris : Hachette Éducation.

Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern; New York : P. Lang.

Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading: Literature Review* (DCSF Research Report 031). London: DCSF

Lafontaine, D. (1997). Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses. *Enjeux*, 41/42, 129-160.

Lafontaine, D. (2003). Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire? Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire (PIREF). Récupéré le 5 septembre 2007 de [www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf](http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf)

Levesque, J. (1989). ELVES : A read-aloud strategy to develop listening comprehension. *The Reading Teacher*, 43(1), 93-94.

Maisonneuve, L. (2010). Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans : l'exemple du questionnement magistral. *Vivre le primaire*, 23(1), 39-41.

Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H, Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue : moteur du développement d'une zone intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (Dir.) : *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Makdissi, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Sainte Foy.

Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : Intervenir dès le préscolaire. *Québec Français*, 140, 64-66.

Martinez, M. et Teale, W. (1993). Teacher Storybook Reading Style : A comparison of Six Teachers. *Research of the Teaching of English*, 27(2), 175-199.

McKeown, M. et Beck, I. (2006). Encouraging Young Children's Language Interactions with Stories. Dans D. Dickinson et S. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.

Meyer, L. A., Wardrop, J. L., Stahl, S. A. et Linn, R. L. (1994, novembre/décembre). Effects of Reading Storybooks Aloud to Children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.

Montésinos-Gelet, I. (2001). Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire ?. *Québec français*, 122, 33-37.

Morrow, L. M. et Gambrell, L. B. (2002). Literature-Based Instruction in the Early Years. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.

Mourlevat, J.-C. et Bénazet, J.-L. (1998). *Le jeune loup qui n'avait pas de nom*. Toulouse : Milan jeunesse

Nystrand, M. (2004). *Class 4.0 User's manual: a windows laptop-computer system for the in-class analysis of classroom discourse*. Albany: The National Research Center on English Learning & Achievement.

Oakhill, J. V. et Cain, K. (2004). The Development of Comprehension Skills. Dans T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Pulido, L., Iralde, L. et Weil-Barais, A. (2004). *Peut-on aider les enfants de cinq ans à mieux comprendre les différents niveaux de signification du langage : exemple d'interactions dans une situation de lecture de conte en grande section de*

maternelle. Actes du Colloque Stratégies cognitives et discursives dans les interactions verbales. Paris.

RAND, Reading Study Group. (2004). A Research Agenda for Improving Reading Comprehension. Dans R.B. Ruddell, et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition*. Newark, DE, USA: International Reading Association.

Robillart, G. (1996). L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux. In Observatoire National de la Lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. et Goldstein, Z. (1997). Interactive reading-aloud to Israeli first graders : Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183.

Scheiner, E. and Gorsetman, C. (2009). Do preschool teachers consider inferences for book discussions? *Early Child Development and Care*, 179(5), 595-608.

Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: Trends across recent studies*. U.S.; Michigan: CIERA/University of Michigan.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Teale, W. H. et Martinez, M. G. (1996). Reading aloud to young children : Teacher's reading styles and kindergartners' text comprehension. Dans C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge et L. B. Resnick, *Children's Early Text Construction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.

Wormell, C. (2003). *Deux grenouilles*. Paris : Kaléidoscope.

## DEUXIÈME ARTICLE

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (soumis).  
Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire.  
*Lettrure.*

**RÉSUMÉ :** Cette recherche collaborative vise à comparer les pratiques de lecture à haute voix au préscolaire d'enseignantes expertes formées pour travailler la compréhension inférentielle et d'enseignantes expertes non formées à ce sujet, ainsi qu'à examiner l'influence de leurs pratiques respectives sur le développement de l'habileté de leurs élèves à faire des inférences. Selon nos résultats, toutes les enseignantes travaillaient les inférences. Cependant, leur façon de mener ce travail, comportant des différences notables, a influé sur la progression des élèves : ceux de trois des enseignantes formées obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des trois autres enseignantes (dont une formée s'étant difficilement approprié le contenu de la formation). Ainsi, un travail sur les inférences pendant les lectures à haute voix n'assure pas la progression des élèves. D'autres facteurs importent : le choix d'œuvres de qualité, l'engagement des élèves dans les discussions pour co-élaborer le sens et l'étayage adéquat de l'enseignant.

**MOTS-CLÉS :** Lecture à haute voix, inférence, appropriation de l'écrit, préscolaire

## 1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

La lecture est un acte complexe au cours duquel une personne en interaction avec un texte construit des significations dans un contexte donné (Giasson, 1990; 2003; 2011; Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2000). Différents processus sont à l'œuvre lors de la lecture. En effet, « la plupart des auteurs reconnaissent actuellement que la lecture est à la fois décodage, compréhension et capacité de gestion de l'activité en fonction de ses finalités » (Gombert et Fayol, 1995, p.381). Au préscolaire, les enfants ne lisent généralement pas de façon autonome et n'ont pas encore reçu d'enseignement formel de la lecture. Ils sont dans une phase d'appropriation de l'écrit (Besse, 1995), c'est-à-dire qu'ils réalisent des apprentissages en lien avec la lecture et l'écriture à travers les contacts qu'ils ont, dans leur environnement, avec l'écrit.

Considérer que l'acte de lire est à la fois décodage et compréhension (Gombert et Fayol, 1995) a des répercussions sur les pratiques d'enseignement visant l'appropriation de l'écrit. Ainsi, au préscolaire, ces pratiques doivent préparer les élèves au traitement du code écrit (décodage et reconnaissance de mots) (Fayol, 2002) et à la compréhension (Fayol, 1996). Au cours des dernières années, de nombreuses études ont examiné les pratiques visant le développement des habiletés de décodage et de reconnaissance de mots (Fayol, 2002). Cependant, il y a moins de recherches sur le développement des habiletés de compréhension en lecture chez les enfants (Oakhill et Cain, 2004; Van den Broek *et al.*, 2005) et sur les pratiques à mettre en place pour favoriser ce développement. Dans une optique de prévention des difficultés en lecture, et compte tenu du fait que la compréhension en écoute serait un prédicteur fiable des habiletés de compréhension en lecture (Dufva, Niemi et Voeten, 2001; Kendeou, Bohn-Gettler, White et Van den Broek, 2008), les chercheurs sont de plus en plus nombreux à recommander de travailler la compréhension de textes écrits à l'oral dès le préscolaire, avant même l'apprentissage formel de la lecture (Bianco *et al.*, 2010;

Cain, 2010; Fayol, 1996; 2002; Florit, Roch et Levatiero, 2011; Giasson, 2011; Kendeou, Van den Broek, White et Lynch, 2009; Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010; Martinet et Rieben, 2010, Van den Broek *et al.*, 2005). Pour comprendre un texte lu ou entendu, plusieurs habiletés et processus doivent être mis en œuvre; les difficultés de compréhension peuvent donc être de différentes natures (Oakhill et Cain, 2004; Cain et Oakhill, 2007). Nombre de ces difficultés sont notamment relatives au processus inférentiel (Golder et Gaonac'h, 2004), soit la compréhension de l'implicite. Les inférences ont fait l'objet de beaucoup d'études en psychologie cognitive (voir la méta-analyse de Kispal (2008) pour une description de quelques-unes de ces recherches); par contre, jusqu'à présent, très peu de recherches portent sur les pratiques d'enseignement favorisant le développement des inférences (Kispal, 2008).

Comme la lecture à haute voix est une pratique fréquente en maternelle et reconnue pour ses effets sur le développement des habiletés de compréhension des élèves (Dickinson et Smith, 1994; Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997), plusieurs chercheuses proposent d'y intégrer le travail sur les inférences dès le préscolaire (Cabell, Justice, Vukelich, Buell et Han, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008). En revanche, seuls quelques chercheurs se sont à la fois penchés sur la description des pratiques de lecture à haute voix pour travailler les inférences et sur leur influence sur les habiletés de compréhension des élèves (voir notamment Bianco *et al.*, 2010; Makdissi *et al.*, 2010). Pourtant, étant donné que les enseignants sont encore trop peu enclins à travailler les inférences lors de leurs lectures à haute voix (Maisonneuve, 2010; Scheiner et Gorsetman, 2009) et qu'il existe peu, à notre connaissance, d'indications détaillées sur la façon de conduire ce travail avec les élèves (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007), il serait profitable de fournir aux enseignants des recommandations — découlant de l'analyse de résultats de recherches — quant aux pratiques à privilégier pour

soutenir les élèves dans le développement de leur habileté à faire des inférences. En vue de combler ce manque, nous avons comparé les pratiques d'enseignants experts formés pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix à celles d'enseignants non formés. Puis, nous avons étudié l'influence de leurs pratiques respectives sur le développement de l'habileté de leurs élèves à faire des inférences. Ainsi, dans cette étude, nous avons cherché à répondre à la question générale suivante :

Dans quelle mesure les pratiques de lecture à haute voix d'enseignants experts qui ont comme objectif de travailler la compréhension inférentielle ont-elles une influence sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en situation d'écoute d'un texte oralisé par l'adulte?

## **2. CADRE CONCEPTUEL**

### **2.1. La compréhension en lecture et les inférences**

Pour le lecteur, comprendre un texte revient à construire une représentation mentale de son sens (Kintsch et Van Dijk, 1978; Van Dijk et Kintsch, 1983). Plus précisément, la compréhension en lecture peut se définir comme « le processus consistant simultanément à extraire et à construire le sens à travers l'interaction avec le langage écrit » (RAND, Reading Study Group, 2004, p.720)<sup>101</sup>. Pour comprendre un texte, le lecteur doit donc prendre en compte les informations fournies par le texte et les compléter en réalisant des inférences (Denhière et Baudet, 1992). Faire une inférence « consiste à aller au-delà de l'information explicite dans le texte pour établir des liens entre les différentes parties du texte ou entre le texte et les connaissances générales » (Cain, 2010, p.249)<sup>102</sup>. Même des textes très simples requièrent de faire des inférences (Yuill et Oakhill, 1991). Les

---

<sup>101</sup> Traduction libre de : "The process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language" (RAND, Reading Study Group, 2004, p.720).

<sup>102</sup> Traduction libre de : "The process of going beyond the explicit information in a text to make links between different parts of the text or between the text and general knowledge" (Cain, 2010, p.249).

inférences peuvent être de différentes natures et les chercheurs ne semblent pas s'entendre sur une classification (Denhière et Baudet, 1992; Kispal, 2008). Le tableau 1 présente une classification des inférences que nous avons adaptée à partir de celle de Bianco et Coda (2002).

**Tableau 1 - Classification des types d'inférence (adaptée de Bianco et Coda, 2002)**

	Type d'inférence	Définition
<b>Inférences nécessaires</b>	<i>anaphoriques</i>	Lien entre un mot de substitution et son référent (Bianco et Coda, 2002; Fayol, 1996; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Van den Broek, 1994 ; Van den Broek <i>et al.</i> , 2005).
	<i>causales</i>	Lien de causalité entre plusieurs événements (Bianco et Coda, 2002; Fayol, 1996; Johnson et Johnson, 1986 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Richards et Anderson. 2003 ; Van den Broek, 1994 ; Van den Broek <i>et al.</i> , 2005).
	<i>lexicales</i>	Comprendre un mot peu familier (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006)
<b>Inférences optionnelles</b>	<i>prédictives</i>	Anticipations plausibles de la suite du texte (Bianco et Coda, 2002; Van den Broek, 1994).
	<i>pragmatiques</i>	Élaboration qui donne lieu à un résultat plausible (Bianco et Coda, 2002).
<b>inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte</b>	<i>de différents contenus</i>	Lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action (Johnson et Johnson, 1986; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 et Van den Broek, 1994)
	<i>logiques</i>	Déduction qui donne lieu à un résultat certain (Bianco et Coda, 2002).



Certains types d'inférence sont nécessaires à la compréhension et peuvent par conséquent constituer une entrave à la compréhension si elles sont omises par le lecteur. De façon à mieux comprendre cette relation entre l'habileté à faire des inférences et la compréhension en lecture, Cain et Oakhill (1999) ont sélectionné trois groupes de sujets (n=80) suivant un appariement d'âge chronologique (bons et mauvais compreneurs de 7-8 ans) et d'âge lectural (6-7ans). Les trois groupes de sujets devaient lire quatre histoires et répondre à des questions littérales et inférentielles à deux reprises. Les sujets plus jeunes ont obtenu de meilleurs résultats que les mauvais compreneurs aux questions inférentielles. Ainsi, cela semble indiquer qu'une mauvaise compréhension serait, en partie, le résultat de la difficulté des enfants à faire des inférences.

#### 2.1.1. Les difficultés à faire des inférences

Compte tenu de l'importance du processus inférentiel dans la compréhension, plusieurs chercheurs se sont questionnés sur l'origine des difficultés des lecteurs à faire des inférences. La plupart d'entre eux comparent les performances de bons et de mauvais compreneurs, c'est-à-dire de sujets qui, en dépit de résultats similaires en décodage et en reconnaissance de mots, obtiennent des résultats disparates en ce qui a trait à la compréhension. De ces différentes études, nous retenons que les difficultés à faire des inférences ne sont pas seulement attribuables à des problèmes de rétention des informations du texte ou à un manque de connaissances sur le sujet du texte (Oakhill, 1984; Cain et Oakhill, 1999). Il semblerait plutôt que les mauvais compreneurs aient des difficultés dans l'utilisation de certaines stratégies de compréhension, notamment lorsqu'il s'agit d'utiliser leurs connaissances de façon à combler le manque d'informations d'un texte : ils ne savent ni comment, ni quand le faire (Cain et Oakhill, 1999). Ces résultats confirment ceux obtenus initialement par Oakhill (1982) qui, à partir d'une tâche d'écoute d'histoires oralisées par l'adulte et de discrimination de phrases issues de ces histoires ou construites à partir de celles-ci (en respectant le sens du texte ou non), avait relevé que les bons compreneurs étaient plus actifs dans la construction

du sens du texte que les mauvais compreneurs. En effet, les bons compreneurs étaient plus enclins à commettre des erreurs de reconnaissance de la phrase créée (conforme au texte), ce qui signifie qu'ils avaient réalisé des inférences et qu'ils les avaient intégrées à leur représentation mentale du sens du texte.

Dans un même sens, Golder et Gaonac'h (2004) ont avancé que les difficultés des élèves à faire des inférences viendraient d'un traitement superficiel du texte. Cette remarque s'accorde avec les conclusions d'une enquête réalisée en Belgique par Lafontaine (1997) dans laquelle il ressort qu'au moment de leur entrée au secondaire, les élèves (n=2472) se montrent peu capables de faire, seuls, des inférences simples. Cette chercheuse évoque deux raisons pour expliquer cette difficulté dans la réalisation des inférences : les élèves ont appris tardivement que lire implique de faire des inférences et ils ont été peu entraînés à le faire (Lafontaine, 1997). Ces constatations concordent avec celles de Goigoux (1998), qui a relevé que les élèves en difficulté en lecture ont une représentation erronée de l'acte de lire selon laquelle « il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre » (p.159). Ainsi, il semblerait que certains élèves n'aient pas conscience de la nécessité de faire des inférences en lisant. Cette représentation erronée pourrait venir du fait que certaines pratiques d'enseignement de la lecture mettent uniquement l'accent sur la compréhension littérale et l'identification des mots (Tauveron, 2002; Goigoux, 1998). Plus récemment, Giasson (2011) a mis de l'avant qu'une des raisons pour lesquelles les élèves ont des difficultés à faire des inférences est que les enseignants abordent peu les inférences au début du primaire, car ils considèrent que ces habiletés de compréhension de haut niveau sont trop difficiles pour de jeunes élèves.

Pourtant, bien que l'habileté des élèves à faire des inférences se développe avec l'âge (Makdissi, 2004; Van den Broek *et al.*, 2005), même de très jeunes enfants sont capables de réaliser des inférences (Florit, Roch et Levatiero, 2011; Makdissi *et al.*, 2010; Van den Broek *et al.*, 2005). Ils le feraient cependant moins

spontanément et avec moins d'efficacité que des lecteurs plus âgés (Paris, Lindauer et Cox, 1977; Van den Broek *et al.*, 2005). Étant donné que les enfants peuvent faire des inférences bien avant de recevoir un enseignement formel de la lecture, de nombreux chercheurs soulignent l'importance de travailler cette habileté dès le préscolaire, ainsi qu'avec les jeunes lecteurs (Bianco *et al.*, 2010; Florit *et al.*, 2011; Makdissi *et al.*, 2010), notamment à l'aide de programmes d'entraînement (Bianco et Pellenq, 2002; Bianco, Pellenq et Coda, 2004; Bianco *et al.*, 2010; McGee et Johnson, 2003) ou lors des lectures à haute voix (Cabell *et al.*, 2008; Kendeou *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008).

#### 2.1.2. L'entraînement à la compréhension en maternelle

En France, Bianco et Pellenq (2002) ont implanté, dans des classes de grande section de maternelle (n=118), un programme d'entraînement d'une durée de quatorze semaines qui mettait l'accent sur le traitement de l'implicite dans la compréhension. Hebdomadairement, les élèves du groupe expérimental étaient soumis, en petit groupe, à un entraînement de la compréhension d'une demi-heure. Les élèves du groupe expérimental ont réussi significativement mieux à l'épreuve de compréhension du post-test que ceux du groupe contrôle qui n'avaient suivi aucun entraînement. Au cours d'un deuxième post-test réalisé l'année suivante, alors que les élèves étaient au cours préparatoire, les bénéfices de cet entraînement étaient encore perceptibles lors d'une épreuve de compréhension.

À la suite de cette étude pilote, Bianco *et al.*, (2004) ont mené une recherche d'une plus grande envergure auprès d'élèves de la moyenne section de maternelle. Leur but : vérifier les effets sur les habiletés de compréhension des élèves d'un entraînement systématique à la compréhension de l'implicite dans un texte. Pour ce faire, l'échantillon (n= 833) était divisé en quatre groupes : trois groupes expérimentaux avec un entraînement hebdomadaire et un groupe contrôle sans entraînement. L'entraînement du premier groupe expérimental portait sur la

compréhension de l'implicite. Celui du deuxième groupe expérimental prenait la forme de lectures partagées<sup>103</sup> : les maîtres lisaient un livre aux élèves et en discutaient avec eux. Au cours des 14 semaines de la recherche, deux albums ont été travaillés en petits groupes avec les élèves de ce deuxième groupe. Finalement, le troisième groupe était exposé à un entraînement métaphonologique de 20 minutes par semaine. Au post-test, les élèves du groupe expérimental (avec entraînement systématique à la compréhension) obtiennent à une épreuve de compréhension des résultats significativement plus élevés que ceux des autres groupes expérimentaux et contrôle.

En poursuivant dans la même lignée, Bianco *et al.* (2010) ont mené une recherche longitudinale d'une durée de 3 ans (n=857) dont le dispositif était fort similaire à celui de Bianco *et al.*, (2004). La différence majeure est que les trois groupes expérimentaux étaient chacun divisé en deux groupes : l'un recevait l'entraînement pendant 14 semaines au cours d'une année, tandis que l'autre le recevait pendant 2 ans, soit 14 semaines par année. Ces chercheurs voulaient ainsi comparer deux types d'entraînement à la compréhension (l'un explicite [leçon et exercices sur la compréhension] et l'autre implicite [lecture partagée]) à un entraînement métaphonologique et à un groupe contrôle sans entraînement. Lors d'une épreuve de compréhension à la fin de la deuxième année d'entraînement, les résultats des élèves qui ont reçu l'entraînement explicite à la compréhension pendant 2 années sont significativement plus élevés; de plus, cet effet est encore présent neuf mois après la fin de l'entraînement. Ainsi, les chercheurs concluent que, pour être efficace, un entraînement à la compréhension doit être explicite et s'étendre sur une longue période. Comme dans l'étude précédente de Bianco *et al.* (2004), les élèves du groupe assigné à la lecture partagée n'ont pas progressé davantage que ceux du groupe contrôle. Il est intéressant de constater que la lecture partagée —

---

<sup>103</sup> Les lectures partagées sont « des moments de lecture qui réunissent des adultes et des enfants (parents/enfants, maîtres/élèves) autour de la lecture d'albums ou d'histoires » (Grossmann, 2001, p.135-136). Il est à noter que cette pratique est une adaptation, pour la classe, de la lecture faite à la maison entre le parent et l'enfant (Giasson, 2003).

forme de lecture à haute voix — ne produit pas d'effet sur les habiletés de compréhension des élèves, alors que certaines recherches montrent le contraire (Dickinson et Smith, 1994; Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997). À notre avis, deux éléments de la recherche de Bianco *et al.* (2010) pourraient expliquer cette différence de résultats : d'une part, seuls deux albums ont été exploités en classe pendant les 14 semaines d'entraînement la première année et trois pour la deuxième année et, d'autre part, contrairement au premier groupe expérimental, les enseignants du deuxième groupe expérimental (lecture partagée) n'avaient pas de pistes didactiques pour exploiter les albums en vue de travailler la compréhension. Il semble que la forme de lecture partagée privilégiée dans cette recherche soit éloignée des pratiques de lecture à haute voix habituelles en classe. De plus, ces résultats vont à l'encontre des recommandations de Kispal (2008) qui, à la lumière de sa méta-analyse des études sur les inférences, conseille de privilégier, au préscolaire, un enseignement implicite de la compréhension au cours des lectures à haute voix. D'ailleurs, nombreux sont les chercheurs qui vont dans le même sens et proposent de travailler les inférences pendant cette pratique si fréquente à la maternelle (Kendeou *et al.*, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008).

## **2.2. La lecture à haute voix et les inférences au préscolaire**

La lecture à haute voix constitue un rituel en maternelle (Boiron, 2006). Les pratiques de lecture à haute voix en classe font référence aux activités au cours desquelles l'enseignant lit à haute voix un livre aux élèves et les guide dans l'élaboration de leur compréhension<sup>104</sup>. Le but est que ce ne soit pas l'enseignant qui transmette sa compréhension de l'histoire aux élèves, mais bien qu'au travers des interactions, l'enseignant et les élèves co-élaborent leur compréhension durant les discussions (Wiseman, 2011). Dans une méta-analyse sur l'enseignement de la compréhension, Nystrand (2006) a mis en avant l'importance des discussions en classe pour améliorer l'enseignement de la compréhension en lecture. Ainsi, de

---

<sup>104</sup> Cette pratique est aussi nommée « lecture interactive ».

telles lectures, puisqu'elles offrent aux élèves une occasion de discuter du sens du texte et d'être actifs dans la construction de son sens, sont très pertinentes pour soutenir le développement de la compréhension des élèves (Kispal, 2008). Bien que l'importance de travailler la compréhension inférentielle lors des lectures à haute voix ait été soulignée par de nombreux chercheurs (Kendeou *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008), rares sont ceux qui se sont penchés de façon plus approfondie sur ce sujet.

À partir d'observations réalisées dans quatre classes du préscolaire, Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2008a; 2008b) ont mis en évidence, d'une part, que des élèves du préscolaire peuvent s'engager dans des discussions de négociation du sens d'un texte oralisé par l'adulte et, d'autre part, qu'une réflexion métatextuelle peut être mise en œuvre au préscolaire à travers la médiation orale de l'enseignant de façon à extraire des épisodes de la narration qui sont implicites. Dans ces travaux, il n'est cependant pas fait état de l'influence de ces pratiques sur les habiletés des élèves.

Makdissi et ses collaboratrices (2010) ont, quant à elles, étudié l'effet sur les habiletés de compréhension des élèves ( $n=81$ ) de lectures à haute voix interactives axées sur la construction d'inférences. Les enseignantes du groupe expérimental ont mis en place des lectures interactives avec questionnement sur des inférences causales et lexicales durant toute une année scolaire. Chaque semaine, une lecture interactive était effectuée à partir d'un nouveau livre et répétée à deux ou trois reprises. Les enseignantes ont été soutenues par les chercheuses dans le choix des œuvres et dans la préparation de leurs lectures. Les élèves ont, pour leur part, passé un prétest en septembre et un post-test en juin, au cours desquels ils écoutaient une histoire et devaient ensuite faire un rappel de récit. Les résultats indiquent que les élèves des groupes expérimentaux semblent progresser davantage que les élèves du groupe témoin, car ils établissent généralement des

liens de causalité (inférences causales) lors de leur rappel de récit, tandis que les élèves du groupe contrôle semblent rappeler les événements de manière successive sans établir ces liens. Par contre, cette différence entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative. Ainsi, d'autres recherches sont nécessaires pour évaluer l'effet sur les habiletés de compréhension des élèves des lectures à haute voix avec un travail sur les inférences.

Mener de telles lectures avec les élèves demande aux enseignants de se préparer en repérant les différents types d'inférences dans les œuvres à lire (Dewitz et Dewitz, 2003) et en réfléchissant au moyen de les travailler avec leurs élèves (Dupin de Saint-André *et al.*, 2008a). À ce propos, dans une recherche récente, Scheiner et Gorsetman (2009) ont relevé que les enseignants, pendant la phase de préparation, n'étaient pas toujours conscients que la compréhension de l'œuvre nécessitait de faire des inférences.

À la lumière de ces différentes recherches, dans notre étude, comme le suggèrent Scheiner et Gorsetman (2009), nous avons formé des enseignants à travailler la compréhension inférentielle lors des lectures à haute voix et avons comparé leurs pratiques de lecture à haute voix à celles d'enseignants non formés. Nous avons également comparé la progression de la performance de leurs élèves à une épreuve d'inférences entre le début et la fin de la recherche.

Deux objectifs ont donc orienté notre recherche : 1) Décrire et comparer les pratiques de lecture à haute voix adoptées au préscolaire par des enseignants experts<sup>105</sup> qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle et par des enseignants experts qui n'ont pas pour objectif de travailler la compréhension inférentielle lors de ces lectures<sup>106</sup>; 2) Examiner l'influence des pratiques de

---

<sup>105</sup> Cette notion sera décrite en détail dans la partie méthodologie.

<sup>106</sup> Ce premier objectif a fait l'objet d'une analyse détaillée dans un autre article (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, soumis). Pour cette raison, nous ne présenterons ici que les grandes lignes de cette analyse dans le but de répondre à notre deuxième objectif.

lecture à haute voix des enseignants experts sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu.

### **3. MÉTHODOLOGIE**

Dans le but de décrire les pratiques enseignantes tout en les transformant, nous avons utilisé une approche méthodologique à visée pratique : la recherche collaborative<sup>107</sup>.

#### **3.1. Les enseignantes expertes**

Dans cette recherche, comme nous cherchons à décrire des pratiques exemplaires de lecture à haute voix, nous avons recruté des enseignantes expertes. Leur expertise repose sur différents critères reconnus par les chercheurs : réflexivité (Perrenoud, 2003), une connaissance étendue de la littérature de jeunesse (Morrow et Gambrell 2002) et un investissement dans une formation continue relative à l'enseignement de la littérature (Taylor, Pressley et Pearson, 2000). Ces enseignantes de maternelle<sup>108</sup> ont été sélectionnées à partir des recommandations de trois professeures d'université et d'une chargée de cours spécialistes en littérature de jeunesse. Une entrevue semi-dirigée nous a permis de confirmer notre choix des six enseignantes expertes. Ces dernières œuvraient dans six écoles différentes appartenant à autant de commissions scolaires du Québec. Les enseignantes ont ensuite été réparties en deux groupes : un groupe formé (quatre enseignantes) et un groupe non formé (deux enseignantes). Les enseignantes du groupe formé ont participé à une formation au début de la recherche. Cette formation comportait deux volets : un volet théorique axé sur la lecture à haute voix, la compréhension en lecture et les inférences et un volet pratique consistant en une mise en pratique de ces principes théoriques à travers l'exploration de

---

<sup>107</sup> Le comité d'éthique de la recherche de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal nous a délivré un certificat d'éthique pour cette recherche (annexe 1).

<sup>108</sup> Au Québec, la maternelle dure généralement une année et les enfants y entrent à l'âge de 5 ans. Toutefois, dans les milieux défavorisés, l'entrée à la maternelle dès l'âge de 4 ans tend à se généraliser.



quatre albums de littérature jeunesse. Les enseignantes du groupe non formé ont tout de même eu la possibilité de suivre le volet théorique de la formation une fois la recherche terminée. Le tableau 2 présente les caractéristiques de chaque enseignante et de son milieu.

**Tableau 2 - Caractéristiques des six enseignantes et du milieu socioéconomique de leur école pour l'année 2006-2007**

Enseignantes	Nombre d'années d'expérience en enseignement	IMSE (MELS)		Regroupement
Enseignante 1	20	10	Défavorisé	Formé
Enseignante 2	7	5	Moyen	Formé
Enseignante 3	26	3	Favorisé	Formé
Enseignante 4	25	4	Moyen	Formé
Enseignante 5	17	4	Moyen	Non formé
Enseignante 6	12	1	Favorisé	Non formé

Dans cette recherche collaborative, nous avons voulu marier notre expertise théorique sur la lecture à haute voix et les inférences à l'expertise pratique des enseignantes. Pour cette raison, les enseignantes du groupe formé avaient pour mission de travailler les inférences lors de toutes leurs lectures à haute voix au cours des neuf semaines de la recherche sans aucune contrainte quant au choix des œuvres à exploiter, ni quant à la façon de mener leurs lectures. Les enseignantes du groupe non formé devaient continuer à mener leurs lectures à haute voix sans modifier leurs pratiques habituelles. Ces enseignantes n'étaient pas au courant de notre objectif de recherche.

### 3.2. Les élèves

Les 92 élèves de ces six classes (44 filles, 48 garçons; âge moyen de 71 mois) ont participé à cette recherche. Un test t non significatif nous permet de considérer que l'âge des élèves du groupe formé et du groupe non formé est équivalent. Les élèves ont passé deux mesures de contrôle : évaluation du développement cognitif

des enfants à l'aide des matrices analogiques du K-ABC (Kaufman et Kaufman, 1995) et une évaluation de la connaissance du vocabulaire à partir du N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001). À la suite de ces évaluations, aucun élève n'a été exclu de l'échantillon en raison de scores extrêmes.

### **3.3. Instrumentation et déroulement de la recherche**

Dans le but de répondre à notre premier objectif, pendant les neuf semaines de la recherche, nous avons observé et filmé à quatre reprises chaque enseignante de façon à décrire ses pratiques de lecture à haute voix. Afin de pouvoir comparer les pratiques de lecture à voix haute des enseignantes, nous leur avons fourni, pour ces quatre observations, quatre albums de littérature jeunesse propices à un travail inférentiel. Nous avons opté pour des albums parce qu'il s'agit du type de livre le plus employé au préscolaire (Jacobs, Morrisson et Swinyard, 2000). Le reste du temps, le choix des œuvres était laissé à la discrétion des enseignantes. Pour dresser le portrait le plus réaliste possible des pratiques de lecture à haute voix des enseignantes, nous avons complété ces observations par une communication téléphonique hebdomadaire avec chaque enseignante. Au cours de celle-ci, elles devaient décrire, à l'aide d'une grille et d'un référentiel d'interventions, leurs pratiques de lecture à haute voix de la semaine (nombre de livres lus, durée des lectures, œuvres lues, objectifs de lecture, moment et thème général des discussions et interventions effectuées).

En ce qui concerne notre deuxième objectif, tous les élèves ont été soumis individuellement, à deux reprises (au début et à la fin de la recherche), à une même épreuve visant à mesurer leur habileté à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu. Cette épreuve, que nous avons créée, comportait 52 items; certains d'entre eux ont été adaptés à partir d'un outil d'évaluation des inférences (Bianco, Coda et Gourgue, 2002) ou d'exercices sur des inférences (Fetet, 2003 et Réseau d'orthopédagogues au primaire, 2000). Les items portaient essentiellement sur des inférences nécessaires à la compréhension. Seules les inférences lexicales n'ont

pas été évaluées dans cette recherche. Notre épreuve peut être considérée comme fiable étant donné que l'Alpha de Cronbach – mesure de la cohérence interne – est supérieur à 0,70 ( $\alpha=0,844$ ) (pour une description complète de notre outil d'évaluation, voir Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2008c).

### **3.4. Méthode d'analyse des données**

#### **3.4.1. La description et la comparaison du style de lecture à haute voix des enseignantes expertes**

À l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives QDA-Miner, nous avons réalisé une analyse de contenu des 24 observations des enseignantes retranscrites sous la forme de verbatim. En nous appuyant sur les recherches de Dickinson et Smith (1994) et de Teale et Martinez (1996), nous avons codé chaque intervention des enseignantes en fonction de plusieurs éléments : moment de l'intervention (avant, pendant ou après la lecture), sa nature (demande de l'enseignant, apport d'information) et son contenu spécifique (ex. : information explicite dans le texte, inférence lexicale...). Finalement, nous avons rassemblé dans une unité de codage les interventions d'une enseignante et les réponses de ses élèves sur un même contenu (ex. : la même inférence lexicale). Le tableau 3 présente les cinq types d'unités utilisés dans le codage et leur définition. Étant donné que les données relatives à cet objectif ont été traitées en détail dans un article précédent (voir Dupin de Saint-André *et al.*, soumis), nous ferons seulement ici une synthèse des résultats relatifs au style de lecture à haute voix des enseignantes en ce qui a trait à la compréhension inférentielle.

**Tableau 3 - Les cinq types d'unités et leur définition**

Type d'unité	Définition
Co-élaboration du sens	L'enseignant et les élèves co-élaborent le sens : la discussion avance.
Survolée	L'enseignant et les élèves n'arrivent pas à élaborer le sens du texte; il reste survolé.
Transmission	L'enseignant transmet sa compréhension du sens aux élèves, non engagés dans son élaboration.
Détail	Cette unité porte sur un détail du texte ou de l'illustration.
Avortée <sup>109</sup>	Le sens n'est ni transmis ni construit : les élèves n'arrivent pas à répondre aux questions.

Pour les données obtenues à partir des pratiques déclarées, nous avons comptabilisé pour chaque enseignante les types d'inférences travaillées lors des lectures de façon à vérifier si nos pratiques observées correspondaient aux pratiques des enseignantes pendant les neuf semaines qu'a duré la recherche. De plus, étant donné que le choix des œuvres lues incombait aux enseignantes, nous avons tenté d'évaluer la qualité de celles-ci, ce qui n'a pas été chose aisée. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur les sélections de divers comités de lecture d'organismes spécialisés en littérature de jeunesse. Une note sur 3, que nous considérons comme un indicateur de la qualité des œuvres lues, a été attribuée à chaque œuvre. Pour les œuvres québécoises, cette note a été calculée selon les critères suivants : appartenance au site *Livres ouverts*<sup>110</sup> (1 si l'œuvre était présente sur le site, 2 si cette œuvre était reconnue pour sa qualité exceptionnelle) et

<sup>109</sup> Type d'unité inspiré de la notion de "*Aborted question*" (Nystrand, 2004, p.22)

<sup>110</sup> Le site internet *Livres ouverts* a été créé par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Les œuvres présentes sur ce site sont sélectionnées à partir de nombreux critères se rapportant aux catégories suivantes : 1) Le texte, l'écriture, la langue; 2) Le récit, la narration, l'histoire; 3) Les sujets, thèmes et points de vue traités; 4) Les valeurs prônées; 5) Les aspects visuels, les illustrations; 6) Les aspects matériels. Pour une description détaillée de ces critères, voir [http://www.livresouverts.qc.ca/criteres\\_selection\\_V3.php](http://www.livresouverts.qc.ca/criteres_selection_V3.php).

présence dans la sélection de *Communication Jeunesse*<sup>111</sup> ou attribution d'un prix littéraire (1). Pour les œuvres européennes, appartenance à la sélection de *la Joie par les livres* publiée en 2007 sous la forme du recueil *Escales en littérature de jeunesse* (1 si l'œuvre était présente dans le recueil, 2 si cette œuvre était considérée comme un coup de cœur) et attribution d'un prix littéraire (1). Dans le but de comparer la qualité des œuvres lues par les enseignantes, un résultat moyen de la qualité des œuvres a été calculé pour chacune des enseignantes.

#### 3.4.2. L'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences

Pour étudier l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, nous nous sommes intéressées à la fois au rôle de l'enseignante et au rôle des élèves dans la co-élaboration du sens – rôle en grande partie défini par le style de l'enseignant. Ainsi, nous avons subdivisé notre deuxième objectif en deux sous-objectifs : 1) Comparer le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignante; 2) Comparer la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences.

Pour répondre à notre premier sous-objectif, nous avons étudié la progression de la compréhension inférentielle des élèves entre l'épreuve initiale et l'épreuve finale. Chaque réponse des élèves a été cotée (0 pour une réponse erronée, 0,5 pour une réponse incomplète, 1 pour une réponse adéquate). Une note initiale et une note finale sur 52 ont donc été attribuées à chaque élève. La comparaison de la

---

<sup>111</sup> *Communication jeunesse* est un organisme culturel québécois qui promeut la littérature de jeunesse québécoise. Cet organisme propose chaque année une sélection d'œuvres de littérature de jeunesse à partir des critères suivants : la richesse littéraire et visuelle des œuvres, l'originalité du propos, la pertinence des thèmes et du contenu par rapport à l'âge des lecteurs, et le pouvoir évocateur des textes et des illustrations (critères extraits du site de l'organisme : <http://www.communication-jeunesse.qc.ca/selection/index.php> ).

progression des élèves des groupes formé et non formé se fera à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées.

Afin d'atteindre notre deuxième sous-objectif, lors de l'analyse des observations, nous avons codé les réponses des élèves qui se rapportaient à des questions inférentielles. Pour ce faire, nous avons identifié l'élève prenant la parole et avons attribué un code à sa contribution (cf. tableau 4 pour une description des codes). Ainsi, nous avons pu, d'une part, quantifier le nombre d'interventions qui se rapportaient à des inférences pour chaque élève et, d'autre part, faire une étude qualitative de la pertinence de ces réponses au regard de la discussion.

**Tableau 4 - Les codes pour les réponses des élèves aux questions inférentielles**

Code	Définition	Exemples
<i>Réponses en lien avec la discussion</i>		
RAD	Réponse qui fait avancer la discussion	Ens : <i>Comment y a l'air d'être notre loup là-dessus?</i> <b>E : Triste</b>
RA	Réponse ambiguë	Ens : <i>Est-ce que vous croyez qu'il va finir l'histoire sans nom?</i> <b>E : C'est pas vrai</b>
RECHO	Réponse en écho, c'est-à-dire identique à celle d'un autre élève.	Ens : <i>Qui n'a pas pigé?</i> E : le loup <b>E : le loup</b>
RNAD	Réponse d'élève qui ne fait pas avancer la discussion.	Ens : <i>Qu'est-ce que c'est que ça, s'y pelotonne?</i> <b>E : C'est le loup qui s'appelle.</b>
<i>Réponse sans lien avec la discussion</i>		
RSLD	Réponse d'élève sans lien avec le propos de la discussion.	Ens : <i>Où est-ce que vous croyez qu'il va l'emmener?</i> E : <b>le sac</b>

Le but de notre codage était double : premièrement, observer si les élèves qui participaient le plus (quantité) lors des discussions progressaient davantage que les autres entre l'épreuve initiale et l'épreuve finale; deuxièmement, étudier si les élèves très chronogènes<sup>112</sup> (qualité), c'est-à-dire les élèves qui faisaient le plus avancer la discussion, étaient également ceux qui progressaient le plus entre le début et la fin de la recherche. Ainsi, les élèves ont été classés à deux reprises en trois groupes : une fois en fonction du nombre de leurs interventions pour les 4 lectures (cf. tableau 5) et une deuxième fois en fonction de leur pourcentage moyen de réponses faisant avancer la discussion pour les 4 lectures (cf. tableau 6).

**Tableau 5 - Répartition des élèves selon le nombre de leurs interventions lors des discussions inférentielles**

Groupe	Nombre d'interventions moyen par lecture	Effectif (N=92)
Élèves peu participatifs	Nombre d'interventions < 1,44 (moyenne moins un demi écart-type)	36
Élèves moyennement participatifs	1,44 < Nombre d'interventions < 4,39 (moyenne plus un demi écart-type)	20
Élèves très participatifs	Nombre d'interventions > 4,39	36

<sup>112</sup> La notion d'élève chronogène, initialement proposée par Sensevy (1998), se situe dans la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985/1991) qui vise à décrire le passage d'un savoir savant à un savoir à enseigner, puis à un savoir enseigné. Cette notion sert à montrer le rôle actif de l'élève dans la construction du savoir en classe. Bien que dans notre recherche, la lecture à haute voix ne consiste pas en la transmission d'un savoir à enseigner, la notion d'élève chronogène nous semble pertinente pour décrire le rôle joué par les élèves dans les interactions lors des lectures à haute voix pour construire le sens du texte.

**Tableau 6 - Répartition des élèves selon la qualité de leur participation aux discussions inférentielles**

Groupe	Pourcentage moyen de RAD pour les 4 lectures	Effectif (N=92)
Élèves peu chronogènes	Pourcentage moyen de RAD < à 34, 57 (moyenne moins un demi écart-type)	27
Élèves moyennement chronogènes	34, 57 < pourcentage moyen de RAD < 61, 18 (moyenne plus un demi écart-type)	36
Élèves très chronogènes	Pourcentage moyen de RAD > 61, 18	29

#### **4. RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Dans cette partie, nos résultats sont présentés selon deux axes correspondant à nos deux objectifs : 1) La description des pratiques de lecture à haute voix pour travailler la compréhension des inférences 2) L'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences

##### **4.1. La description des pratiques de lecture à haute voix pour travailler les inférences**

En vue de décrire la façon dont les enseignantes traitaient les inférences pendant leurs lectures, nous avons considéré quatre aspects dans notre analyse des pratiques observées et déclarées : la qualité des œuvres lues (pratiques déclarées), le nombre et le contenu des interventions sur les inférences (pratiques observées et déclarées), le type d'interventions pour aborder les inférences (pratiques observées) et l'efficacité de ces interventions pour la co-élaboration du sens (pratiques observées).



#### 4.1.1. La qualité des œuvres lues

À partir des pratiques déclarées, nous avons calculé un résultat moyen de la qualité des œuvres lues par les enseignantes (cf. tableau 7). En nous basant sur le fait que, pour travailler les inférences, il faut choisir des œuvres qui ne sont pas trop simples (Kispal, 2008), nous supposons que les œuvres de qualité seront plus propices à un travail sur la compréhension inférentielle que les autres.

**Tableau 7 - Note moyenne de la qualité des œuvres lues pour les six enseignantes**

Enseignante	Note moyenne	N	Écart-type
1	0,58	31	0,99
2	0,82	17	0,95
3	0,88	24	0,85
4	0,38	32	0,55
5	0,30	30	0,65
6	0,35	20	0,67

En observant les moyennes, il apparaît clairement que les enseignantes 1, 2 et 3 choisissent des œuvres de plus grande qualité que les enseignantes 4, 5 et 6. Un test t bilatéral très significatif ( $p < 0,001$ ) confirme que les enseignantes 1, 2, 3 choisissent davantage des œuvres de qualité que les enseignantes 4,5 et 6.

#### 4.1.2. Le nombre et le contenu des interventions sur les inférences

Lors des pratiques observées, toutes les enseignantes, qu'elles soient formées ou non, travaillaient tous les types d'inférences avec leurs élèves, mais le faisaient cependant dans des proportions différentes (cf. tableau 8). Les pratiques déclarées nous permettent de confirmer que les enseignantes du groupe formé travaillaient

très fréquemment différents types d'inférences avec leurs élèves (cf. tableau 9). En moyenne, elles abordent entre 5,2 et 9,6 types d'inférences par lecture. Par contre, la façon dont les données ont été compilées dans la grille ne nous offre pas la possibilité de donner le nombre d'interventions se rapportant à chaque type d'inférence au cours de chaque lecture. Les enseignantes du groupe non formé rapportent beaucoup plus rarement aborder les inférences avec leurs élèves (cf. tableau 9). Cependant, il faut noter que, comme ces enseignantes n'étaient pas au courant de nos objectifs de recherches, elles ne possédaient pas le même référentiel pour compléter leurs grilles de lecture que les enseignantes du groupe formé. Ce référentiel était simplifié et comportait uniquement la mention « éléments implicites » au lieu des différents types d'inférences détaillés dans celui du groupe formé. Seules les inférences lexicales et les inférences prédictives étaient présentes dans leur référentiel sous les termes « discussion sur le sens de mots du texte » et « prédictions ». Ces inférences ont d'ailleurs été abordées dans 35 % à 70 % des lectures. Étant donné que, lors de nos quatre observations, les enseignantes du groupe non formé ont travaillé à de nombreuses reprises les inférences (cf. tableau 8) et qu'une des limites des pratiques déclarées est que « l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui se passe effectivement dans sa classe » (Bressoux, 2001, p.42), nous pensons qu'il est fort probable que ces enseignantes aient travaillé les inférences lors des lectures non observées — sans pour autant en être conscientes et être à même d'associer le terme « implicite » à ce travail.

**Tableau 8 - Nombre d'interventions en fonction des différents types d'inférences pour les 4 lectures observées**

	Inf. nécessaires		Inf. optionnelles		Inf. nécessaires ou optionnelles selon le contexte		Total d'int. sur des inférences
	Int.	%	Int.	%	Int.	%	
Ens. 1	89	45	57	29	50	26	<b>196</b>
Ens. 2	130	44	83	28	82	28	<b>295</b>
Ens. 3	182	53	87	25	75	22	<b>344</b>
Ens. 4	91	48	62	32	38	20	<b>191</b>
Ens. 5	90	60	21	14	40	26	<b>151</b>
Ens. 6	93	57	46	28	24	15	<b>163</b>
Int. : interventions      Inf. : inférences							

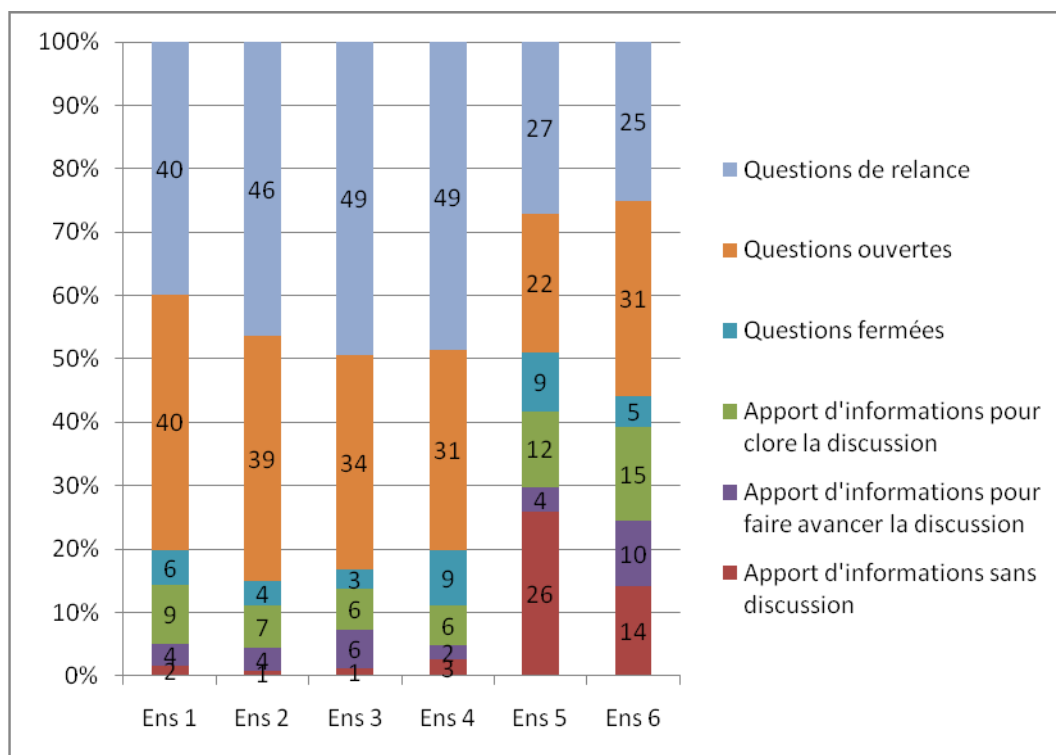
**Tableau 9 - Pourcentage de lectures dans lesquelles les inférences nécessaires à la compréhension et les inférences prédictives<sup>113</sup> sont travaillées selon les pratiques déclarées des 6 enseignantes**

<b>Enseignantes formées</b>				
	anaphoriques	Inf nécessaires		Inf. optionnelles
		causales	lexicales	prédictives
Ens. 1	45 %	77 %	87 %	87 %
Ens. 2	61 %	89 %	61 %	28 %
Ens. 3	63 %	83 %	29 %	30 %
Ens. 4	59 %	78 %	91 %	58 %
<b>Enseignantes non formées</b>				
	éléments implicites (texte ou illustration)		lexicales	Inf. prédictives
Ens. 5	20 %		70 %	37 %
Ens. 6	5 %		35 %	35 %

<sup>113</sup> Parmi les inférences optionnelles, nous ne considérons que les inférences prédictives, car ces dernières, souvent travaillées lors des lectures à haute voix, permettent aux enseignants de soutenir la compréhension des élèves.

#### 4.1.3. Le type d'interventions pour aborder les inférences

À partir de l'analyse des pratiques observées, ce qui différencie nettement les enseignantes du groupe formé et du groupe non formé, c'est le type d'interventions qu'elles mettent en œuvre pour traiter les inférences (cf. figure 1).



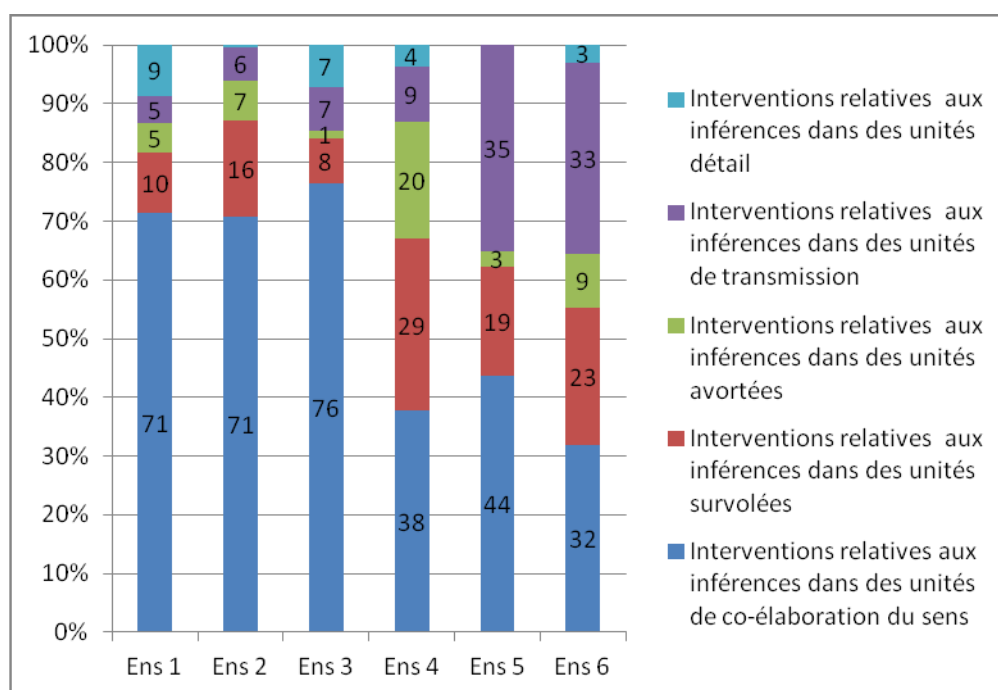
**Figure 1. Répartition en pourcentage des types d'interventions pour travailler les inférences lors des 4 lectures**

Les enseignantes formées utilisent majoritairement les questions ouvertes et de relance pour travailler les inférences (entre 80 et 85 % de leurs interventions) tandis que les enseignantes non formées le font moins (entre 49 et 56 % de leurs interventions). Ces dernières privilégient à de nombreuses reprises l'apport d'informations (entre 39 et 42 %) alors que ce type d'interventions représente seulement entre 11 et 15 % des interventions pour les enseignantes formées. De plus, lorsque les enseignantes du groupe non formé apportent des informations aux élèves, elles le font très souvent sans en discuter avec eux (entre 14 et 26 % des

interventions), alors que les enseignantes formées ne le font presque jamais (entre 1 et 3 % de leurs interventions). Ces différences entre les deux groupes d'enseignantes sont majeures, car cela indique que les enseignantes formées sont plus enclines à engager les élèves dans la réalisation des inférences que les enseignantes non formées, portées à les réaliser pour eux. Les enseignantes formées permettent donc aux élèves d'être actifs dans la construction du sens du texte, tel que le suggèrent Kispal (2008) et Wiseman (2011).

#### 4.1.4. L'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-élaboration du sens

Dans le but de décrire plus précisément la façon dont les enseignantes travaillaient les inférences, nous avons étudié l'efficacité de leurs interventions pour la co-élaboration du sens (cf. figure 2).



**Figure 2. Répartition en pourcentage des interventions sur les inférences en fonction des unités dans lesquelles elles se retrouvent lors des 4 lectures**

Avec la majorité de leurs interventions sur des inférences dans des unités de co-élaboration du sens (entre 71 et 76 % des interventions) et peu d'interventions

dans les autres types d'unités (entre 1 % et 16 %), les enseignantes 1, 2 et 3 (formées) se distinguent clairement des enseignantes 4, 5 et 6.

L'enseignante 4, pourtant formée, présente un profil très similaire à celui des enseignantes non formées. En effet, moins d'interventions relatives aux inférences de ces trois enseignantes sont dans des unités de co-élaboration du sens (entre 32 % et 44 % des interventions). En revanche, entre 19 % et 29 % de leurs interventions se situent dans des unités survolées, c'est-à-dire que les enseignantes et les élèves ont approché le sens sans pour autant réussir à le construire. Par conséquent, ces enseignantes semblent éprouver des difficultés à guider les élèves lors des discussions. De plus, bon nombre des interventions de l'enseignante 4 (20 %) appartiennent à des unités avortées, ce qui signifie qu'elle évalue mal la capacité de ses élèves à répondre à une question inférentielle (Nystrand, 2004). Ce nombre important d'unités avortées est par contre révélateur d'une volonté de l'enseignante 4 de travailler les inférences, le problème étant davantage lié à l'étayage lacunaire qu'elle offre aux enfants.

Les enseignantes 5 et 6 relèvent les inférences dans le texte, mais choisissent plutôt d'en transmettre le sens aux élèves, avec plus de 30 % de leurs interventions dans des unités de transmission. Ce faisant, elles n'engagent pas leurs élèves dans la construction du sens du texte et n'en font pas des participants actifs au cours des lectures. L'enseignante 5 modifie même, à 48 reprises, le texte pour éviter aux élèves d'avoir à faire des inférences.

En somme, lors des pratiques observées, même si toutes les enseignantes travaillent tous les types d'inférences, nous avons clairement pu voir qu'elles se démarquent, par les types d'interventions mises en œuvre pour le faire, ainsi que par l'efficacité de leurs interventions pour la co-élaboration du sens avec les élèves, sans oublier la qualité des œuvres choisies. Compte tenu de cette analyse, nous considérerons, pour l'étude de l'influence des pratiques de lecture à haute

voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, que les élèves des enseignantes 1,2 et 3 ont participé à des lectures similaires. En raison de l'efficacité moindre des interventions de l'enseignante 4 (formée) pour la co-élaboration du sens et de la moins bonne qualité des œuvres qu'elle a lues, nous rapprocherons ses élèves de ceux des enseignantes 5 et 6 (non formées). En effet, l'enseignante 4, bien que désireuse de travailler les inférences, semble avoir éprouvé de la difficulté à s'approprier le contenu de la formation et à le réinvestir dans ses pratiques.

#### **4.2. L'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences**

La présentation des résultats de cette partie sera organisée en fonction de nos deux sous-objectifs : 1) Comparer le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignante. 2) Comparer la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences.

##### **4.2.1. Comparaison du développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignante.**

Le tableau 10 présente les résultats des élèves à l'épreuve d'inférences au début (t1) et à la fin de la recherche (t2). Il est à noter qu'une ANOVA non significative nous permet de considérer que les élèves des six enseignantes ont des résultats semblables au t1.

**Tableau 10 - Résultats initiaux et finaux des élèves aux épreuves d'inférence selon les classes**

Classe		Résultat initial (t1)	Résultat final (t2)
Ens. 1 N=18	Moyenne	25,61	30,81
	Écart-type	7,29	7,28
Ens. 2 N= 13	Moyenne	29,5	36,62
	Écart-type	7,87	5,93
Ens. 3 N=17	Moyenne	31,35	37,85
	Écart-type	4,95	4,45
Ens. 4 N=14	Moyenne	29,50	32,43
	Écart-type	7,54	8,84
Ens. 5 N=14	Moyenne	27,11	30,71
	Écart-type	6,74	6,07
Ens. 6 N=16	Moyenne	27,41	30,91
	Écart-type	7,91	8,92
Total N=92	Moyenne	28,35	33,18
	Écart-type	7,16	7,51

Dans un premier temps, nous avons comparé, à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées, la progression des élèves du groupe formé et du groupe non formé à l'épreuve d'inférences entre le début (t1) et la fin de la recherche (t2). Même si la progression entre le début et la fin de l'année pour l'ensemble des élèves est hautement significative, la condition (groupe formé/groupe non formé) s'avère seulement tendancielle ( $p=0,062$ ). Par contre, lorsque nous associons l'enseignante 4 au groupe non formé, tel qu'expliqué précédemment, nous obtenons des résultats différents. En effet, si nous effectuons notre analyse de variance à mesures répétées en séparant les enseignantes 1, 2 et 3 des enseignantes 4, 5 et 6, le résultat est dès lors très significatif ( $F=9,54$ ) ( $p < 0,01$ ), ce qui signifie que les élèves des enseignantes 1, 2 et 3 progressent significativement plus que ceux des enseignantes 4, 5 et 6 entre le t1 et le t2.

Il ne suffit pas de travailler les inférences lors des lectures pour permettre aux élèves de progresser, car toutes nos enseignantes ont effectué ce travail. Cette progression serait davantage liée au fait que certaines d'entre elles engagent leurs



élèves dans la co-élaboration du sens et les guident adéquatement lors de ces lectures. De cette manière, les élèves apprennent à être actifs dans la construction du sens, ce qui est essentiel pour réaliser des inférences (Kispal, 2008). En somme, nos résultats montrent que de telles pratiques de lecture à haute voix soutiennent le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, tel que le recommandent plusieurs chercheurs (Cabell *et al.*, 2008; Kendeou *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008). Ces résultats vont cependant à l'encontre de ceux de Bianco et ses collaborateurs (2010), qui avaient noté que les pratiques de lecture à haute voix – forme d'enseignement implicite – n'étaient pas plus efficaces pour travailler les inférences qu'une absence d'intervention, alors qu'un enseignement explicite amenait une progression des élèves. Dans cette recherche, seuls deux albums de littérature de jeunesse étaient travaillés lors des lectures à haute voix au cours des 14 semaines. Nous pensons qu'il est fort possible que ce dispositif – éloigné des pratiques que nous avons observées — ait été en partie responsable des écarts de résultats entre cette recherche et la nôtre.

#### 4.2.2. Comparaison de la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences

Tous les élèves ne participent pas de la même façon aux discussions sur les inférences. Pour cette raison, nous avons voulu comparer, d'une part, la progression des élèves très participatifs (quantité) peu importe la qualité de leurs interventions à celle des élèves peu et moyennement participatifs et, d'autre part, la progression des élèves très chronogènes (qualité des interventions) à celle des élèves qui le sont moins.

Le tableau 11 montre les résultats des élèves aux épreuves initiale et finale sur la compréhension inférentielle en fonction de leur degré de participation aux discussions sur les inférences.

**Tableau 11 - Résultats initiaux et finaux des élèves répartis selon la quantité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences au cours des 4 lectures**

Élèves		Résultat initial (t1)	Résultat final (t2)
Peu participatifs N= 36	Moyenne	26,5	30,93
	Écart-type	7,11	7,92
Moyennement participatifs N=20	Moyenne	28,41	32,25
	Écart-type	8,27	8,66
Très participatifs N=36	Moyenne	30,17	35,94
	Écart-type	6,22	5,44
Total N=92	Moyenne	28,35	33,18
	Écart-type	7,16	7,51

L'analyse de variance à mesures répétées servant à comparer la progression des élèves entre le t1 et le t2 n'est pas significative. Ainsi, peu importe la quantité d'interventions faites par les élèves lors des discussions sur les inférences, leur progression reste similaire.

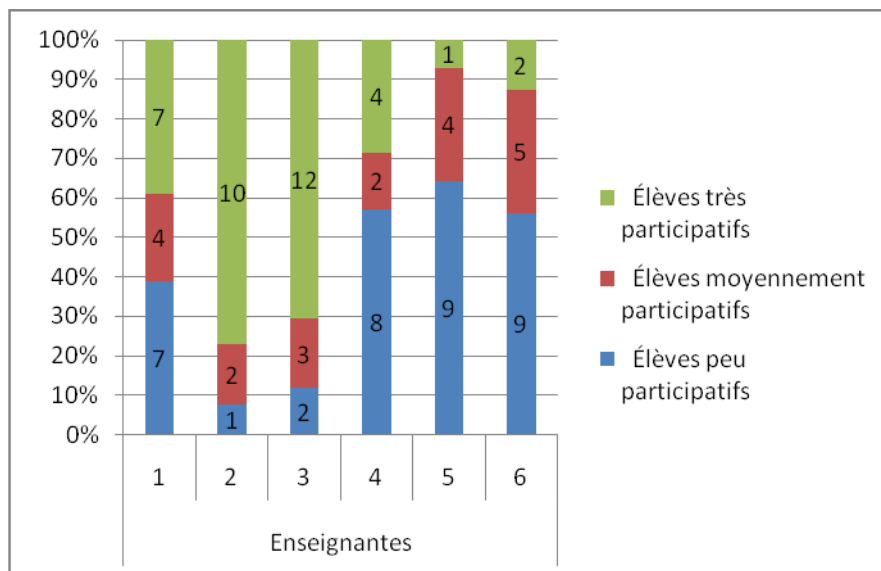
De façon à affiner notre analyse, nous avons pris en compte la qualité des interventions des élèves lors de ces mêmes discussions. Le tableau 12 présente les résultats des élèves aux épreuves initiales et finales selon la qualité de leurs interventions pendant les discussions sur les inférences.

**Tableau 12 - Résultats initiaux et finaux des élèves répartis selon la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences au cours des 4 lectures**

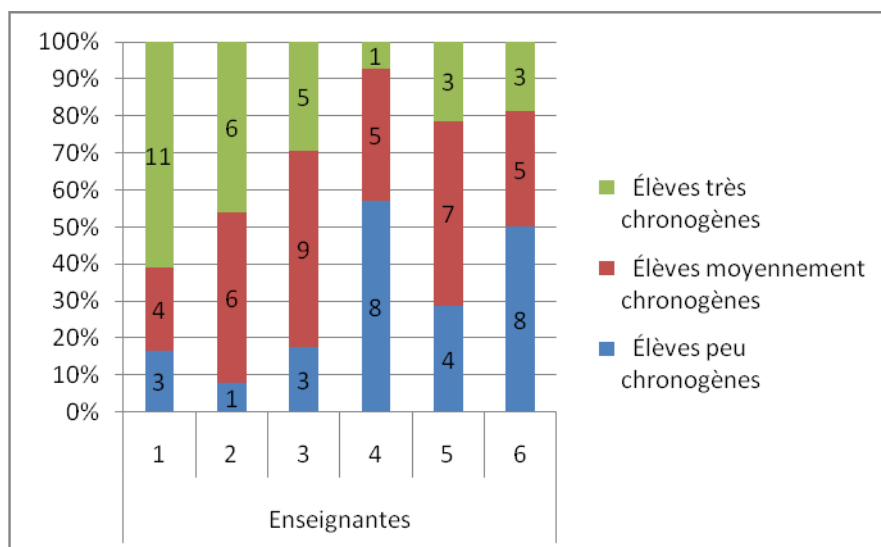
Élèves		Résultat initial (t1)	Résultat final (t2)
Peu chronogènes N=27	Moyenne	27,78	30,59
	Écart-type	6,95	8,13
Moyennement chronogènes N=36	Moyenne	27,89	33,22
	Écart-type	7,30	6,88
Très chronogènes N=29	Moyenne	29,44	35,53
	Écart-type	7,31	7,10
Total N=92	Moyenne	28,35	33,18
	Écart-type	7,16	7,51

La comparaison de la progression des trois groupes d'élèves (peu, moyennement et très chronogènes), à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées, est significative ( $p < 0,05$ ). Ainsi, les élèves très chronogènes, c'est-à-dire ceux qui faisaient souvent avancer les discussions, ont progressé davantage que ceux qui l'étaient moins. Ce résultat sur la qualité des interventions des élèves conjugué à celui non significatif sur la quantité des interventions est intéressant, car il montre qu'il ne suffit pas aux élèves de participer aux discussions inférentielles. Ce serait plutôt les élèves qui arrivent à résoudre les inférences en partie ou totalement en s'engageant dans les discussions inférentielles qui progresseraient davantage.

Afin de mieux comprendre ce résultat, nous avons voulu voir s'il existait un lien entre la participation et la chronogénéité des élèves et le style de lecture à haute voix des enseignantes pour travailler les inférences. Or, nous avons constaté que les classes des élèves 1, 2 et 3 comportent nettement plus d'élèves participatifs et d'élèves chronogènes que les classes des élèves 4, 5 et 6 (cf. figures 3 et 4).



**Figure 3. Répartition des élèves des six enseignantes en fonction de la quantité de leurs interventions**



**Figure 4. Répartition des élèves des six enseignantes en fonction de la qualité de leurs interventions**

Il est important de se souvenir ici qu'en ce qui a trait à l'efficacité des interventions pour la co-élaboration des inférences, les enseignantes 1, 2 et 3 se démarquaient nettement des enseignantes 4, 5 et 6. Le style de l'enseignante pour

travailler les inférences – style grandement influencé par la formation – aurait donc des répercussions sur le rôle attribué aux élèves lors des discussions et, par conséquent, sur leur habileté à faire des inférences. Les enseignantes 1, 2, 3 qui guident judicieusement leurs élèves pour co-élaborer le sens des épisodes implicites, leur offrent ainsi la possibilité de résoudre les inférences et par le fait même d'être chronogènes (pour des extraits représentatifs des différences d'étayage entre les deux groupes d'enseignantes, voir Dupin de Saint-André *et al.*, (soumis)).

## 5. CONCLUSION

Dans cette recherche, nous avons constaté, à l'instar d'autres chercheurs, que des enfants d'âge préscolaire peuvent réaliser des inférences (Florit, Roch et Levatéro, 2011; Makdissi *et al.*, 2010; Van den Broek *et al.*, 2005). De même, leur habileté à le faire peut être développée avant même l'apprentissage formel de la lecture grâce à des pratiques de lecture à haute voix (Cabell *et al.*, 2008; Kendeou *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008). Lors de nos observations, nous avons remarqué que toutes les enseignantes, qu'elles soient formées ou non, abordaient les inférences lors de leurs lectures. Cependant, tous les élèves ne progressent pas de façon équivalente : les élèves de trois des enseignantes formées obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des enseignantes non formées et d'une enseignante formée qui a éprouvé des difficultés à s'appropriier le contenu de la formation. De ce fait, travailler les inférences lors des lectures à haute voix ne suffit pas pour faire progresser les élèves. D'autres facteurs entrent en ligne de compte : le choix des œuvres de qualité, l'engagement des élèves dans les discussions pour co-élaborer le sens du texte et l'étayage adéquat lors de ces lectures (Makdissi *et al.*, 2010; Van Kleeck, 2008). Les élèves sont alors plus participatifs et plus chronogènes, car à l'aide de leurs questions ouvertes et de leurs questions de relance, les enseignantes leur confèrent un rôle dans l'élaboration du sens du texte et leur offrent de cette manière des occasions d'y

réfléchir. De telles discussions sont capitales pour l'enseignement de la compréhension en lecture (Nystrand, 2006) et, plus spécifiquement, pour que les élèves apprennent à être actifs dans la construction du sens (Wiseman, 2011), ce qui est essentiel pour réaliser des inférences (Kispal, 2008). Nous avons toutefois remarqué qu'il ne suffit pas aux élèves de participer aux discussions (quantité des interventions). C'est plutôt les élèves très chronogènes — c'est-à-dire ceux qui au cours des discussions résolvent souvent les inférences (qualité des interventions), en partie ou totalement — qui progressent significativement mieux que les autres.

Cette recherche comporte des limites. En effet, nos résultats reposent sur l'analyse de pratiques observées et de pratiques déclarées. Or, il est possible que notre présence lors des observations ait conduit les enseignantes à modifier leur comportement en raison de *l'effet d'intrusion de l'observateur et des attentes du sujet et de l'observateur* (Beaugrand, 1988). En revanche, comme nous avons observé les enseignantes à plusieurs reprises et relevé des constantes dans leur pratique, nous pensons que les pratiques observées reflétaient leurs pratiques habituelles. Le croisement de ces données avec celles issues des pratiques déclarées nous a permis de confirmer cela pour les enseignantes du groupe formé. Pour les autres enseignantes, il nous est difficile de savoir, en raison du caractère plus imprécis du référentiel qui leur était fourni pour rapporter leurs pratiques hebdomadaires, si elles travaillaient tous les types d'inférences lors de leurs lectures. De plus, les pratiques déclarées permettent seulement d'accéder au discours de l'enseignant sur ces pratiques et non à ces pratiques effectives (Bressoux, 2001).

Pour le domaine des pratiques professionnelles, nous estimons qu'il est nécessaire de former les enseignantes à co-élaborer le sens des épisodes implicites lors des lectures à haute voix. De façon à ce que cette formation puisse être bénéfique pour tous les enseignants, il serait souhaitable de la bonifier en y intégrant une analyse critique d'extraits de lecture à haute voix et en l'accompagnant d'une modélisation

et d'observations *in situ* avec rétroactions. De ce fait, chaque enseignant bénéficierait d'un soutien personnalisé pour l'amélioration de ces pratiques.

Pour le domaine de la recherche, contrairement aux résultats obtenus précédemment par d'autres chercheurs (Bianco *et al.*, 2004; Bianco *et al.*, 2010), nos résultats montrent qu'un enseignement implicite de la compréhension inférentielle à travers des discussions pendant des lectures à haute voix est efficace pour aider les élèves à développer leur habileté à faire des inférences. Toutefois, d'autres recherches seront nécessaires pour approfondir nos résultats. D'une part, dans le cadre de cette recherche, les effets à long terme des pratiques de lecture à haute voix sur la compréhension des inférences n'ont pu être vérifiés. Ainsi, dans une recherche subséquente, il serait intéressant d'étudier la pérennité de ces effets sur la compréhension en écoute en première année. De plus, il y aurait lieu d'observer si les effets de ces pratiques se font également sentir lors de la compréhension en lecture autonome, car des recherches précédentes ont montré que la compréhension en écoute serait un prédicteur fiable des habiletés de compréhension en lecture (Dufva, Niemi et Voeten, 2001; Kendeou *et al.*, 2008). D'autre part, même si nous avons pu montrer dans cette recherche qu'il est possible de former des enseignants à travailler les inférences pendant les lectures à haute voix et que ces pratiques ont une influence sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, certains enseignants peuvent éprouver des difficultés à s'appropriier le contenu de cette formation, ce qui a été le cas de l'enseignante 4 dans notre étude. Lors d'une prochaine recherche, il faudrait faire une observation préalable de chaque enseignant pour déterminer le soutien et le suivi dont il a besoin et notre formation mériterait d'être enrichie comme décrit précédemment.

## Références

- Beaugrand, J. P. (1988). Observation directe du comportement. In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en Psychologie* (p.277-310). St-Hyacinthe : Edisem.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Bianco, M. , Bressoux, P. , Doyen, A.-L. , Lambert, É. , Lima, L. , Pellenq, C. and Zorman, M. (2010). Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills: Results of a Three-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246.
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... Dans M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue, *La compréhension*. Grenoble : Éditions de la Cigale.
- Bianco, M., Coda, M. et Gourgue, D. (2002). *Compréhension*. Grenoble : Éditions de la Cigale.
- Bianco, M. et Pellenq, C. (2002). Les résultats de l'évaluation In M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue, *La compréhension* (p. 99-102). Grenoble : Éditions de la Cigale.
- Bianco, M., Pellenq, C et Coda, M. (2004). Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle. *Le langage et l'Homme*, 39(2), 69-86.
- Boiron, V. (2006). Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 15, p.11-25.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.
- Cabell, S., Justice, L., Vukelich, C., Buell, M. et Han, M. (2008). Strategic and Intentional Shared Storybook Reading. Dans L. Justice et C. Vukelich (dir.). *Achieving Excellence in Preschool Literacy Instruction* (p. 198-220). New York: Guilford Press.
- Cain, K. et Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.
- Cain, K. Et Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences. Dans K. Cain et J. Oakhill (Dir) (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (p. 41-75). New York: Guilford Press.



- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevrie-Muller, C. et Plaza, M. (2001). *N-EEL : Les nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris, France : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewitz, P. et Dewitz, P. (2003). They can read the words, but they can't understand : Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56(5), 422-435.
- Dickinson, D. K. et Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.
- Dufva, M., Niemi, P. et Voeten, M. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: from preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 91-117.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (soumis). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire ? *Québec Français*, 145, 69-70.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008a). Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix. Dans L. Lafontaine (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p.63-84). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008b). Travailler les inférences au préscolaire lors de la lecture à haute voix d'un album de littérature de jeunesse. *Intercompreensao*, 14, 51-70.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008c). *Outil d'évaluation de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. Montréal : Centre de diffusion du Département de didactique de l'Université de Montréal.

Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... In Observatoire National de la Lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (p.87-102). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Fayol, M. (2002). Préface. In M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, *Compréhension* (p.3-4). Grenoble : Éditions de la Cigale.

Fetet, A. (2003). *Compréhension de l'implicite* (consulté le 5 avril 2005). Dans Internet : <http://litteraturecycle3.free.fr/>.

Florit, E., Roch, M. et Levorato, C. (2011). Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119 -138.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. 2<sup>e</sup> édition. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *Repères*, 18, 147-162.

Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre- Psychologie de la lecture (nouvelle édition)*. Paris : Hachette Éducation.

Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. et Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan pédagogie.

Gombert, J.-E. et Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p.358-381). Paris : Hachette Éducation.

Graesser, A. C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Grossmann, F. (2001). Pour une approche ethnographique des activités de lecture : l'exemple des « lectures partagées ». In M. Dabène (dir.), *Pratiques de lecture et cheminements du sens* (p. 135-160). Lyon : ENS éditions.

Jacobs, J., Morrisson, T. et Swinyard, W. (2000). Reading aloud to students : a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21, 171-193.

Johnson, D. et Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading*, 29, 622-625.

Kaufman, A. S. et Kaufman, N. L. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC pratiques et fondements théoriques*. Aubenas, France : La Pensée Sauvage.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C. White, M. et Van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272.

Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. et Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.

Kintsch, W. et Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Kispaal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading: Literature Review* (DCSF Research Report 031). London: DCSF

Lafontaine, D. (1997). Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses. *Enjeux*, 41/42, 129-160.

Lafontaine, D. (2003). Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire? Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire (PIREF). Récupéré le 5 septembre 2007 de [www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf](http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf)

Maisonneuve, L. (2010). Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans : l'exemple du questionnement magistral. *Vivre le primaire*, 23(1), 39-41.

Makdissi, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte Foy, Québec.

Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue : moteur du développement d'une zone intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (Dir.) : *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : Intervenir dès le préscolaire. *Québec Français*, 140, 64-66.

Martinet, C., et Rieben, L. (2010). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. In M. Crahay & M. Dutrevis (Dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 189-222). Bruxelles : De Boeck.

McGee, A. et Johnson, H. (2003). The Effect of Inference Training on Skilled and Less Skilled Comprehenders. *Educational Psychology*, 23 (1), 49-59.

Morrow, L. M. et Gambrell, L. B. (2002). Literature-Based Instruction in the Early Years. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (Dir.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.

Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse As It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.

Nystrand, M. (2004). *Class 4.0 User's manual: a windows laptop-computer system for the in-class analysis of classroom discourse*. Albany: The National Research Center on English Learning & Achievement.

Oakhill, J. V. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.

Oakhill, J. V. (1984). Inferential and Memory Skills in Children's Comprehension of Stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.

Oakhill, J. V. et Cain, K. (2004). The Development of Comprehension Skills. In T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's Literacy* (p.155-180). Dordrecht: Kluwer Academic.

Paris, S., Lindauer, B. et Cox, G. (1977). The Development of Inferential Comprehension. *Child development*, 48, 1728-1733.

Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

RAND, Reading Study Group. (2004). A Research Agenda for Improving Reading Comprehension. Dans R.B. Ruddell, et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition*. Newark, DE, USA: International Reading Association.

Réseau d'orthopédagogues au primaire (2000). *Les inférences*. Montréal : CEE.

Richards, J. C. et Anderson, N. A. (2003,). How Do You Know ? A Strategy to help emergent readers make inferences. *The Reading Teacher*, 57, 290-293.

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. et Goldstein, Z. (1997). Interactive reading-aloud to Israeli first graders : Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183.

Scheiner, E. and Gorsetman, C. (2009). Do preschool teachers consider inferences for book discussions? *Early Child Development and Care*, 179(5), 595-608.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris: PUF.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: Trends across recent studies*. U.S.; Michigan: CIERA/University of Michigan.

Teale, W. H. et Martinez, M. G. (1996). Reading aloud to young children : Teacher's reading styles and kindergartners' text comprehension. Dans C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge et L. B. Resnick, *Children's Early Text Construction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Van den Broek, P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence. In M. A. Gernsbacher (dir.), *Handbook of Psycholinguistics* (p. 539-588). San Diego: Academic Press.

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Van Dijk, T. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.

Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education*, 38, 431-438.

Yuill, N. et Oakhill, J. (1991). Children's problems in text comprehension: An experimental investigation. Cambridge: Cambridge University Press.

### TROISIÈME ARTICLE

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (soumis). La recherche collaborative : une voie de développement professionnel? *Revue canadienne de l'éducation*.

**RÉSUMÉ :** La recherche collaborative est ici étudiée, à titre exploratoire, comme voie de développement professionnel pour les enseignants. À l'aide de deux questionnaires, nous avons évalué les impacts à court et à long terme de la participation de six enseignantes à une recherche collaborative et relevé les éléments du dispositif de recherche leur permettant de changer leurs pratiques et de développer leurs compétences professionnelles. D'après nos résultats, l'activité réflexive suscitée dans ce type de recherche et l'accompagnement offert aux enseignants semblent leur donner la possibilité d'apporter des changements durables à leurs pratiques. Ainsi, participer à une recherche collaborative contribuerait au développement professionnel des enseignants.

**MOTS-CLÉS :** recherche collaborative, développement professionnel, enseignant, autorégulation.

## 1. INTRODUCTION

S'engager dans une démarche de développement professionnel est essentiel pour les enseignants afin d'adapter leurs pratiques aux changements constants de notre société (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Paquay, 2000). Au Québec, les directives ministérielles sont d'ailleurs claires à ce sujet, puisqu'il existe une compétence consacrée au développement professionnel dans *le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2001). Or, en raison de leur caractère éphémère et du manque de soutien offert aux enseignants, les activités de formation continue sous la forme d'ateliers sporadiques – forme très fréquente dans les écoles – sont critiquées, en ce qui a trait à leur impact sur le développement professionnel des enseignants (Lafortune et Martin, 2004; MEQ, 2001; Raymond, 1998; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). À ce propos, Butler (2005) précise « qu'un développement professionnel signifiant doit être soutenu et que les enseignants ont besoin de suffisamment de temps pour expérimenter des idées et réfléchir sur les changements qu'ils tentent d'apporter à leur pratique pour changer les cadres théoriques sur lesquels leurs approches de l'enseignement sont fondées » (p.62). Ainsi, il est primordial de trouver de nouveaux moyens d'engager les enseignants dans une démarche de développement professionnel (Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). La recherche collaborative, forme de recherche participative, constitue en ce sens une avenue intéressante pour soutenir les enseignants dans leur développement professionnel (Couture, Bednarz et Barry, 2007; Desgagné, 1997; Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007).

Plusieurs chercheurs ont démontré que la participation à des recherches collaboratives a un impact positif sur le développement professionnel des enseignants (Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Sellinger et Beckingham, 2004; Butler, 2005; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). Par contre, Van der Maren (1996)

souligne qu'il est possible que les retombées des recherches participatives ne soient que temporaires et que les enseignants, une fois que les chercheurs ne sont plus sur le terrain, remettent en place leurs anciennes pratiques. Or, dans les recherches que nous avons consultées, il était peu question de l'impact à long terme de recherches participatives sur les pratiques des enseignants. Afin de vérifier si l'effet de ce type de recherche peut être durable pour les enseignants, nous avons mené, dans le cadre de notre doctorat, une recherche collaborative et évalué ses retombées. Cet article vise, d'une part, à rendre compte des impacts à court et à long terme de cette recherche sur les pratiques d'enseignantes du préscolaire et, d'autre part, à décrire les éléments du dispositif de recherche qui ont permis aux enseignantes de changer leurs pratiques et de développer leurs compétences professionnelles.

## **2. CADRE CONCEPTUEL**

### **2.1. Le développement professionnel des enseignants**

Le développement professionnel constitue « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.148). En vue de structurer ce développement, Butler (2005) propose trois recommandations : offrir aux enseignants des occasions de réflexion sur leur pratique ainsi que du soutien pour mener cette réflexion; leur donner la possibilité d'autoréguler leurs apprentissages en participant à des recherches collaboratives; compléter les informations fournies par les chercheurs par un soutien en classe. Ces recommandations, essentielles selon nous, sont détaillées ci-dessous.

La pratique réflexive, dont l'importance a initialement été soulevée par Schön (1994), peut être définie « à travers les multiples voies prises par les enseignants pour interroger leurs pratiques, pour poser des questions sur leur efficacité et pour



trouver des manières de les revoir afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves » (Lévesque et Boisvert, 2001, p.45-46). Cette réflexion, conduite par l'enseignant, est simultanément « critique » et « constructive » (Perrenoud, 2001, p.42). Critique, car l'enseignant se distancie de son expérience (Chabanne et Bucheton, 2002) en vue de la comprendre et de l'analyser; constructive, puisqu'elle est menée dans une optique d'amélioration des pratiques. Un praticien réfléchi est donc « capable d'autoréguler son action [...] et de guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci » (Paquay, 1994, p.19).

Dans la perspective d'un développement professionnel, la réflexion sur la pratique est donc un moyen pour l'enseignant d'autoréguler son apprentissage<sup>114</sup> et sa pratique, c'est-à-dire qu'« à partir de buts spécifiques pour leurs élèves, les enseignants construisent des stratégies pédagogiques, les mettent en œuvre dans leurs classes, font le suivi des résultats et ajustent leur enseignement en conséquence » (Butler, 2005, p.59). L'accompagnement du chercheur, notamment lors du soutien en classe, serait un excellent moyen de concourir à cette autorégulation. En effet, Butler (2005) préconise un soutien en classe lors des tentatives de changements de pratique suivant les activités de formation, afin de guider les enseignants dans leur appropriation et d'ainsi pallier les manques générés par les ateliers de formation continue de courte durée. Malheureusement, un soutien *in situ* à long terme est très coûteux, particulièrement en temps pour un chercheur.

La recherche collaborative, qui permet de prendre en compte les trois recommandations de Butler (2005), semble propice à soutenir le développement professionnel des enseignants.

---

<sup>114</sup> « À travers des cycles d'autorégulation de l'apprentissage, les enseignants construisent des nouvelles connaissances, croyances, et conceptions à propos de l'enseignement, en coordonnant leurs cadres théoriques avec leur réflexion sur leur propre pratique ». (Butler, 2005, p.59).

## 2.2. La recherche collaborative

Afin de changer leurs pratiques, les enseignants doivent s'approprier les résultats issus des recherches (CSE, 2006). Or, les recherches en éducation ont longtemps été critiquées, et le sont encore, pour leur manque d'utilité pour les enseignants (Van der Maren, 1996). La mise en place d'approches méthodologiques à visée pratique, telle que la recherche collaborative, cherche à combler cette lacune et à établir des ponts entre les milieux universitaire et enseignant (Desgagné et Bednarz, 2005). En effet, « ce type de recherche est perçu comme une voie de plus en plus pertinente pour alimenter la création d'un champ de connaissances propre à l'enseignement ainsi que la construction de savoirs crédibles pour les praticiens » (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005, p.379).

Nous présentons ci-dessous le modèle de l'approche collaborative de Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis (2001). Assise de notre recherche, il permet de mieux comprendre la démarche à adopter dans ce type de recherche.

Dans une recherche collaborative, la première étape, celle de cosituation, consiste pour les enseignants et les chercheurs à retenir un thème principal à partir duquel ils identifient *un objet de formation* (pour les enseignants) et *un objet de recherche* (pour le chercheur) (Desgagné *et al.*, 2001, p.41). Ensuite, c'est au cours de l'étape de coopération, en se basant sur leurs expertises respectives sur ce thème, que les enseignants et les chercheurs mènent *une activité réflexive* au cours de laquelle ils se penchent sur l'étude d'un élément de la pratique pour lequel ils ont un intérêt commun (p.37). Cette analyse réflexive comportera des éléments de formation qui contribueront au développement professionnel des enseignants et permettra au chercheur de collecter ses données. Ainsi, il y aura des retombées tant dans le milieu de la recherche que dans celui de la pratique : c'est l'étape finale de coproduction. Selon ces chercheurs, l'utilisation du préfixe « co » pour nommer les trois étapes de la recherche n'indique pas que les enseignants et les chercheurs

réalisent tout ensemble, mais plutôt que toutes les étapes sont toujours pensées en fonction des besoins de ces deux groupes de participants.

En résumé, dans ce type de recherche, les chercheurs et les enseignants co-construisent des savoirs à partir de leurs expertises respectives. De cette complémentarité naissent des savoirs utiles tant pour les enseignants que pour les chercheurs (Couture *et al.*, 2007; Desgagné, 2007).

### **2.3. La recherche collaborative : une voie de développement professionnel pour les enseignants?**

La recherche collaborative est considérée, tant par les chercheurs (Couture *et al.*, 2007; Desgagné, 1997; Desgagné *et al.*, 2001; Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007) que dans les directives ministérielles (MEQ, 2001), comme une voie de développement professionnel pour les enseignants. Dans cette partie, nous examinons quelques recherches sur le lien entre le développement professionnel des enseignants et la recherche collaborative.

Dans une étude récente de Duchesne et Savoie-Zajc (2007), sept enseignantes « engagées<sup>115</sup> » ont été interrogées afin d'étudier leur rapport avec la recherche en tant que stratégie de développement professionnel. Il apparaît que la recherche est très peu présente dans leur monde professionnel. Le manque de soutien et de temps, ainsi qu'une méconnaissance de la méthodologie de recherche, sont les principales raisons pour lesquelles les enseignantes ne voient pas dans la recherche une façon de développer leurs compétences professionnelles. Pour que la recherche soit une avenue possible de développement professionnel, Duchesne et Savoie-Zajc (2007) soulignent la nécessité d'accompagner les enseignants dans leur cheminement.

---

<sup>115</sup> Enseignantes qui, selon leur direction d'école, participent à de nombreuses activités de formation continue, sont attachées à leur profession et se dévouent pour leurs élèves et leur école (Duchesne et Savoie-Zajc, 2007).

Certains enseignants croient davantage au potentiel de la recherche comme moyen de développer leurs compétences professionnelles et choisissent notamment de s'engager dans des recherches collaboratives. Qu'en est-il alors de l'impact de ce type de recherche sur leur développement professionnel? Puisque le développement professionnel se définit comme « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.148), nous nous intéressons aux changements survenus dans les pratiques des enseignants lors de leur participation à une recherche collaborative, ainsi qu'au processus d'appropriation menant à ces changements, en considérant plus particulièrement les éléments du dispositif de recherche collaborative qui favorisent leur développement professionnel.

Une recherche collaborative de Savoie-Zajc et Bednarz (2007) réalisée durant deux ans auprès de dix participants (enseignants et conseillers pédagogiques) a montré que les participants ont construit de nouvelles connaissances reliées à l'enseignement des mathématiques (thème de la recherche). De plus, ils autorégulent désormais leurs pratiques en adoptant de nouvelles stratégies d'enseignement, en les évaluant et en les bonifiant. Grâce à l'activité réflexive suscitée par les rencontres mensuelles avec la chercheuse, les enseignants ont pris le temps d'analyser leurs pratiques et de trouver des moyens pour les améliorer. Ils sont ainsi devenus les principaux acteurs de leur développement professionnel (Savoie-Zajc et Bednarz, 2007), ce qui nous laisse penser que, face à de nouveaux enjeux, ils pourront de façon plus autonome prendre du recul pour améliorer leurs pratiques, même en l'absence de la médiation d'un chercheur.

Des résultats similaires à l'étude de Savoie-Zajc et Bednarz (2007) ont été obtenus par Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Sellinger et Beckingham (2004)<sup>116</sup>. Ceux-ci ont dirigé une recherche collaborative pendant deux ans, avec dix enseignantes du

---

<sup>116</sup> Les résultats de cette recherche sont également rapportés dans un article de Butler (2005). Notre présentation de ces résultats est une synthèse réalisée à partir de ces deux articles.

secondaire, pour implanter une innovation pédagogique visant à favoriser l'autorégulation de l'apprentissage chez les élèves. Les enseignantes ont également apporté des changements dans leur enseignement : l'implantation de l'innovation pédagogique a entraîné la mise en œuvre de routines en classe, l'amélioration des méthodes d'enseignement et une meilleure capacité pour les enseignantes à adapter leur enseignement aux besoins des élèves. Elles se sont montrées réflexives par rapport à leurs pratiques, elles ont construit de nouvelles connaissances à propos de l'enseignement et elles ont autorégulé leur apprentissage. Dans le dispositif de cette recherche collaborative, les enseignantes soulignent que leur développement professionnel a particulièrement été facilité par le soutien en classe de la chercheuse (modelages, co-planification, observations et rétroactions), la construction d'une base théorique commune lors de l'atelier initial, le partage d'idées avec les pairs et les occasions de réfléchir sur leur pratique<sup>117</sup>. Par contre, Butler et ses collaborateurs (2004) craignaient que, à l'issue de la première année, les enseignants soient dépendants du soutien de la chercheuse principale et que les changements ne perdurent pas une fois que le soutien en classe diminuerait la seconde année. À la fin de la deuxième année, les résultats montrent qu'en dépit de la diminution du soutien, les enseignants ont maintenu les changements et souhaitent poursuivre dans cette voie l'année suivante. Cette recherche laisse penser que l'impact de la recherche collaborative pourrait être durable. Cependant, il aurait été intéressant que ces chercheurs vérifient si les changements s'étaient maintenus après la fin de la recherche pour en avoir la confirmation. Parmi les études consultées, aucun des chercheurs ne vérifiait le maintien des changements une fois la recherche et l'accompagnement terminés. Par contre, c'était le cas dans la recherche-action (forme de recherche participative) de Desrosiers, Genet-Volet et Godbout (2004). Puisque nous nous intéressons aux impacts à long terme d'une recherche collaborative (autre forme

---

<sup>117</sup> L'importance de la réflexion sur la pratique pour soutenir le développement professionnel a été confirmée par Butler (2005) lors d'une autre étude.

de recherche participative), nous présentons les résultats de cette recherche-action dont le dispositif est proche de celui d'une recherche collaborative.

La recherche-action de Desrosiers et collaborateurs (2004), réalisée avec onze participants (neuf enseignants et deux conseillers pédagogiques) pendant deux ans, portait sur l'évaluation des apprentissages en éducation physique au secondaire. Les participants et les universitaires se rencontraient à raison de dix à douze demi-journées par année de façon à planifier des séquences d'enseignement et à faire un retour sur la mise en œuvre de ces séquences en classe. Au cours de ces deux années, les chercheurs ont relevé chez les enseignants des changements dans leur enseignement, notamment dans leur planification et dans leurs interactions avec les élèves. Deux ans après la fin du projet, les entrevues conduites avec les enseignants montrent que les changements sont durables et intégrés dans leurs pratiques.

Les résultats de recherche que nous venons de présenter indiquent que la recherche collaborative peut être envisagée comme une voie de développement professionnel vu qu'elle entraîne des changements dans les pratiques des enseignants qui sembleraient être durables, lorsque ceux-ci ont été évalués. Dans le cadre de notre recherche collaborative, nous avons proposé à quatre enseignantes du préscolaire de modifier leurs pratiques de lecture à haute voix de façon à travailler avec leurs élèves la compréhension des inférences. Dans le but de pouvoir ultérieurement soutenir plus adéquatement les enseignants dans leur développement professionnel, nous avons cherché à mieux comprendre l'impact de la participation à une recherche collaborative sur leur développement professionnel en répondant aux trois objectifs suivants : 1) Décrire les changements à court terme et à long terme dans les pratiques de lecture à haute voix de quatre enseignantes du préscolaire survenus à la suite de leur participation à une recherche collaborative 2) Étudier le processus d'appropriation dans une recherche collaborative des savoirs en jeu dans le soutien des élèves dans le développement de l'habileté à

faire des inférences lors des lectures à haute voix. 3) Décrire les éléments du dispositif de recherche collaborative qui ont permis aux enseignants de changer leurs pratiques et de développer leurs compétences professionnelles.

### 3. MÉTHODOLOGIE

Afin de décrire la démarche d'ensemble de notre recherche, nous nous appuyons sur le modèle de la recherche collaborative de Desgagné et collaborateurs (2001). Selon ce modèle, l'étape initiale de cosituation peut soit émaner des enseignants en raison d'un problème relevé dans leur pratique, soit des chercheurs et concerner un aspect de la pratique. Dans notre cas, nous avons proposé à quatre enseignantes de mener *un questionnaire pratique* (Desgagné *et al.*, 2001, p.40) sur la thématique suivante : la compréhension des inférences (c'est-à-dire de l'implicite) chez les élèves du préscolaire lors des lectures à haute voix de l'enseignant. Cette thématique est centrée sur un problème en lien avec leurs pratiques : les élèves éprouvent des difficultés à réaliser des inférences (Golder et Gaonac'h, 2004) et peu d'indications sont données dans les ouvrages didactiques quant à la manière de travailler les inférences avec les élèves (Dupin de Saint-André *et al.*, 2007). Les enseignantes ont d'ailleurs reconnu la pertinence de mener de concert avec nous une réflexion sur ce sujet.

Ces enseignantes, qui avaient déjà participé à des recherches ou avaient déjà suivi une formation continue sur la littérature jeunesse, nous avaient été recommandées par trois professeures d'université et une chargée de cours spécialistes en littérature de jeunesse. À partir de ces recommandations, nous avons mené un entretien de confirmation de sélection avec chacune des enseignantes. Cet entretien nous a, entre autres choses, permis de recueillir des informations sur les pratiques de lecture à haute voix des enseignantes avant le début de la recherche (choix des livres, préparation de la lecture, déroulement de la lecture). Ces éléments nous serviront de point de départ pour analyser les changements survenus dans les pratiques des enseignantes à la suite de la recherche. Les enseignantes

sélectionnées travaillaient dans quatre écoles distinctes, réparties dans quatre commissions scolaires. Elles avaient entre 7 et 26 ans d'expérience en enseignement au moment de leur participation à la recherche.

L'objet de formation pour les enseignantes était la lecture à haute voix et la compréhension des inférences chez les élèves du préscolaire. Nos objets de recherche étaient multiples. Dans cet article, nous présentons seulement les résultats relatifs aux impacts à court et à long terme de la recherche collaborative sur les pratiques de lecture à haute voix des enseignantes. Plus précisément, nous décrirons les changements en analysant les critères de choix des œuvres lues et la préparation de la lecture aux trois temps de la recherche, la présence ou l'absence d'un questionnement inférentiel lors de la lecture à haute voix à court et à long terme et les types d'inférences travaillés avant le début de la recherche et deux ans après la fin de celle-ci.

En ce qui concerne la phase de coopération, au tout début de la recherche, les enseignantes ont participé à une journée de formation sur la lecture à haute voix et la compréhension des inférences. La première moitié de cette formation visait à fournir aux participantes<sup>118</sup> des bases théoriques communes sur la lecture à haute voix et la compréhension des inférences, tandis que la deuxième moitié était une mise en pratique à partir d'albums de littérature de jeunesse (exploration d'albums, création en équipe de questions pour travailler les inférences et discussion animée par l'étudiante-chercheuse autour des interventions suggérées par les participantes). Le but de ce volet pratique de la formation était d'encourager l'activité réflexive des enseignantes tout en leur donnant la possibilité de s'exercer à préparer des lectures à haute voix pour travailler les inférences. En outre, à travers la mise en commun de nos savoirs respectifs (savoirs théoriques et savoirs d'expérience), nous avons cherché à dégager des moyens de travailler les

---

<sup>118</sup>De façon à avoir du soutien au sein de son équipe école, une des enseignantes nous a demandé à ce que la conseillère pédagogique et l'orthopédagogue de son école puissent participer à la formation. Une autre enseignante a aussi souhaité que son orthopédagogue se joigne à nous.



inférences lors des lectures à haute voix. Ensuite, pendant neuf semaines, les enseignantes devaient lire des albums de littérature de jeunesse à leurs élèves en travaillant plus particulièrement la compréhension inférentielle. Pour chaque lecture, les enseignantes remplissaient une grille de lecture (titre, noms de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition, durée de la lecture, objectif de la lecture, moment des discussions, thème général de la discussion, interventions mises en œuvre<sup>119</sup> et retour sur la pratique). Hebdomadairement, nous avions un entretien téléphonique individuel, au cours duquel l'activité réflexive était menée à partir des grilles de lecture de la semaine. Plus précisément, à partir de ces grilles, l'étudiante-chercheuse et les enseignantes réfléchissaient conjointement sur les pratiques de lecture mises en œuvre par les enseignantes et les moyens de les améliorer. Cette discussion était principalement centrée sur la section concernant le retour sur la pratique de ces grilles. Au cours de ces neuf semaines, nous avons également observé à quatre reprises chaque enseignante lisant à haute voix à ses élèves. Afin d'aider les enseignantes à travailler les différents types d'inférence avec leurs élèves, l'étudiante-chercheuse leur a fourni du soutien lors des rencontres téléphoniques, par courriel et lors des rencontres en classe (ex. : reconnaissance des différents types d'inférences, questionnement à privilégier selon les inférences). À la fin du projet, les enseignantes ont répondu à un questionnaire écrit sur les impacts à court terme de leur participation à cette recherche. Ce questionnaire était divisé en quatre parties : les connaissances et pratiques initiales (connaissances des inférences et types d'inférences travaillés lors des lectures avant le début de la recherche), l'appropriation des savoirs transmis lors de la formation, les changements dans les pratiques et la progression au cours des neuf semaines. De plus, deux ans après la fin de la recherche, les enseignantes ont rempli un deuxième questionnaire écrit sur l'impact à long terme de cette recherche collaborative sur leurs pratiques de lecture à haute voix. Ce questionnaire visait seulement à évaluer les changements dans leurs pratiques et

---

<sup>119</sup> Un référentiel d'interventions leur était fourni de façon à uniformiser les descriptions des pratiques.

les apports à long terme de cette recherche. Les données obtenues à partir des entretiens de sélection et des deux questionnaires écrits ont été analysées qualitativement de façon à faire ressortir les changements survenus dans les pratiques de lecture à haute voix (en ce qui a trait au choix du livre, à la préparation de la lecture, à la lecture à haute voix proprement dite et aux types d'inférences travaillés), le processus d'appropriation des savoirs transmis lors de la formation et les éléments du dispositif de recherche qui ont favorisé le développement professionnel des enseignantes. »

L'habileté des élèves à faire des inférences a également été évaluée au début et à la fin de la recherche à l'aide d'épreuves que nous avons créées. Dans cet article, il ne sera, par contre, ni question de ces données, ni de celles issues des observations réalisées en classe.

#### **4. RÉSULTATS**

##### **4.1. Les changements dans les pratiques de lecture à haute voix**

Dans cette partie, nous décrivons, à partir des réponses obtenues à l'entrevue de sélection et aux deux questionnaires écrits, les changements à court terme (à la fin de la recherche) et à long terme (deux ans après) apportés aux pratiques de lecture à haute voix (cf. tableau 1). Les pratiques initiales sont décrites à partir des données de l'entrevue de sélection.

**Tableau 1 — Synthèse des changements à court et à long terme dans les pratiques de lecture haute voix des quatre enseignantes**

		Ens. 1	Ens. 2	Ens. 3	Ens. 4
Critères pour le choix du livre	AR	Critères de qualité	Thème	Thème	Thème
	CT	Potentiel inf.	Potentiel inf.	Résistance du texte	Possibilités exploitation
	LT	Potentiel inf.	Potentiel inf.	Potentiel inf.	Potentiel inf.
Préparation de la lecture	AR	Lecture	Lecture	Lecture	Rien
	CT	Questions inf.	Axée sur le développement cognitif	Questions inf.	Lecture
	LT	Questions inf.	Questions inf.	Questions inf.	Questions inf.
Lecture	CT	Questions inf.	Questions inf.	Questions inf.	Questions inf.
	LT	Questions inf.	Questions inf.	Questions inf.	Questions inf.
Types d'inférence abordés	AR	Prédictives Optionnelles	Prédictives Causales (nécessaires) Optionnelles	Prédictives Optionnelles	Prédictives
		Nécessaires	Nécessaires	Nécessaires	Nécessaires
	LT	Prédictives Optionnelles	Prédictives Optionnelles	Prédictives Optionnelles	Prédictives Optionnelles

AR : avant la recherche      CT : court terme      LT : long terme  
 Inf. : inférences

Avant le début de la recherche, trois des enseignantes indiquaient choisir des œuvres à lire à haute voix en fonction des thèmes abordés en classe, tandis que la quatrième privilégiait celles « qui l'accrochaient », tout en se fiant à certains critères de qualité. Les quatre enseignantes considèrent que leur participation à la recherche a entraîné un changement de leur façon de choisir les livres, qui a perduré deux ans après la fin de la recherche. À court terme, deux enseignantes précisent opter pour des albums propices au travail sur les inférences. La troisième indique qu'elle sélectionne des textes résistants (nécessitant la réalisation d'inférences), alors que la dernière se dit plus consciente des possibilités

d'exploitation des œuvres. À long terme, toutes les enseignantes mentionnent préférer des livres qui leur donnent la possibilité de travailler les inférences. Dans le questionnaire sur les impacts à long terme de la recherche, l'enseignante 3 déclare d'ailleurs : « une bonne histoire, oui, mais j'aime lorsqu'elle apporte son lot de difficultés. Je recherche des livres où les inférences sont présentes. Je suis de plus en plus portée à choisir des livres résistants. »

Dans le questionnaire sur les impacts à court terme, les quatre enseignantes ont affirmé préparer davantage leurs lectures. Les enseignantes 1 et 3 précisent même qu'elles composent des questions à poser pendant la lecture. À long terme, ce changement s'est généralisé. En effet, toutes les enseignantes rapportent préparer des questions afin de travailler les inférences. À ce propos, l'enseignante 2 écrit : « Je repère très rapidement les inférences possibles et le questionnement s'organise à la première lecture. J'effectue une sélection des questions les plus opportunes. Je regroupe les types d'inférence, par exemple, aujourd'hui, je travaille surtout les inférences anaphoriques. » Certaines soulignent que les questions peuvent être modifiées en fonction des réactions des élèves. Il s'agit d'un changement important car, avant le début de la recherche, aucune des enseignantes n'avait déclaré prévoir des questions. L'enseignante 4 avait même spécifié qu'elle ne relisait pas toujours les livres qu'elle connaissait déjà avant de les présenter aux élèves. Dans le questionnaire à long terme, elle fait même état des avantages de la préparation de la lecture : « Les lectures déjà préparées me permettent une aisance dans mon questionnement qui est très avantageux dans mes lectures à haute voix. »

À court terme et à long terme, les quatre enseignantes disent avoir noté un changement dans leur manière de lire aux élèves. En effet, elles expliquent que, pour travailler les inférences, elles ont modifié leur façon de questionner les élèves. Il est intéressant de noter que deux des enseignantes rapportent, une dans le questionnaire à court terme et l'autre dans celui à long terme, avoir tenté

initialement de travailler tous les types d'inférence avec les élèves, puis s'être réajustées en travaillant moins lors de chaque lecture. L'enseignante 3 fait, à ce sujet, le constat suivant : « Ma lecture ponctuée d'arrêts devient plus saccadée, ce qui empêche une fluidité dans le déroulement de l'intrigue. C'est pourquoi, je cible maintenant telles ou telles inférences à travailler selon le type de lecture, ou je pallie en relisant le livre lors de la relaxation le même jour. ».

Dans le questionnaire à court terme, l'enseignante 2 déclare avoir acquis au fil des semaines une certaine facilité à repérer les inférences : « J'ai aussi appris à choisir un livre et à évaluer son potentiel en inférences, c'est devenu une véritable passion pour moi. Je suis un radar à inférences!!! » Dans le questionnaire à long terme, trois des enseignantes mentionnent également leur aisance à travailler les inférences avec les élèves. L'enseignante 3 dit qu'il s'agit « d'une vieille habitude ». Enfin, à court terme, l'enseignante 3 est tellement intéressée par la thématique de la recherche qu'elle souhaite transmettre ses apprentissages à ses collègues du primaire, sans toutefois se sentir à la hauteur de cette tâche. Deux ans après la fin de la recherche, forte de son expérience, voici comment elle rend compte de sa transmission de ses apprentissages à ses collègues : « J'ai appris beaucoup et je tente de partager avec des collègues l'importance de faire de bons choix de lecture, de lire à haute voix, même chez les élèves plus vieux, de modéliser, de poser de vraies questions qui demandent de réfléchir. ».

De façon à dresser un portrait plus précis des changements dans les pratiques des enseignantes, nous avons étudié les types d'inférence qu'elles déclarent travailler. En guise d'avant-propos, notons qu'il existe différents types d'inférence : les inférences nécessaires à la compréhension (anaphoriques, causales et lexicales), les inférences optionnelles (prédictives et pragmatiques) et les inférences optionnelles ou nécessaires selon le contexte (logique et de différents contenus). Les inférences à privilégier avec les élèves sont celles qui sont nécessaires à la

compréhension. Les inférences optionnelles ne sont toutefois pas à bannir puisqu'elles servent à enrichir et à soutenir la compréhension.

Avant le début de la recherche, toutes les enseignantes déclaraient traiter minimalement les inférences lors des lectures à haute voix. Deux ans après la fin de la recherche, selon elles, leur travail sur les inférences persiste. Elles soulignent que grâce à la recherche elles ont diversifié les types d'inférences travaillés. Les quatre enseignantes, avant le début de la recherche, questionnaient les élèves sur des inférences prédictives ainsi que sur d'autres inférences optionnelles. Une seule enseignante déclare qu'elle interrogeait également les élèves sur une catégorie d'inférences nécessaires à la compréhension (causales). Deux ans après la fin de la recherche, les quatre enseignantes indiquent traiter plusieurs types d'inférences nécessaires à la compréhension et des inférences optionnelles. Notons que trois des enseignantes mentionnent travailler les inférences anaphoriques (nécessaires à la compréhension); avant la recherche, aucune ne le signalait. Quant aux inférences causales, l'ensemble des enseignantes déclarent les traiter, alors qu'avant le début de la recherche seule une enseignante rapportait les aborder. Les propos de l'enseignante 4 dans le questionnaire à long terme illustrent bien cette progression : « Ce qui a le plus changé, ce sont les types d'inférences que je travaille. Au début, j'y allais toujours avec les mêmes : prédictives, de lieu. Maintenant, je cherche davantage à travailler différentes inférences : causales, anaphoriques et de sentiment-attitude. Pour ce faire, je dois davantage préparer mes lectures. »

En résumé, la participation des enseignantes à cette recherche collaborative a entraîné de nombreux changements dans leurs pratiques de lecture à haute voix : un choix de livres davantage axé sur les possibilités d'exploitation de l'œuvre pour travailler les inférences; une préparation accrue des lectures avec la création de questions inférentielles; un questionnement dorénavant centré sur les inférences lors de la lecture; une diversification des inférences travaillées (l'accent est

davantage mis sur les inférences nécessaires à la compréhension). De plus, à long terme, les enseignantes rapportent avoir acquis une aisance pour questionner les élèves sur les éléments implicites lors de leurs lectures.

#### **4.2. Le processus d'appropriation des savoirs dans une recherche collaborative**

Afin de s'approprier les savoirs pour soutenir le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, les enseignantes déclarent avoir relu leurs notes, avoir discuté avec leurs collègues, leur directeur d'école et l'orthopédagogue. Une enseignante a même lu un texte complémentaire sur le sujet. Deux enseignantes soulignent l'importance de la mise en pratique et du suivi offert par l'étudiante-chercheuse comme moyen de s'approprier les savoirs. En effet, l'enseignante 2 explique : « Le suivi avec Marie m'a permis d'approfondir largement mes compétences. Je pouvais alors vérifier si : [1] mes pratiques étaient diversifiées afin de toucher à tous les types d'inférence (habileté); [2] j'identifiais correctement le type d'inférence qu'entraînait une question (connaissance); [3] je questionnais de la bonne manière et suffisamment (attitude) ».

Pour deux des enseignantes, l'appropriation de la classification des inférences semble avoir été difficile. L'enseignante 4 déclare en effet avoir trouvé ardu de repérer les inférences et d'identifier le type auquel elles appartenaient, mais souligne avoir amélioré ses analyses au fil des semaines. Les deux autres enseignantes disent, au contraire, avoir rapidement intégré la classification. En ce sens, pour l'enseignante 2, remplir les grilles après chaque lecture lui a permis de se l'approprier. Enfin, pour deux des enseignantes, la mise en place d'un questionnement inférentiel approprié a constitué un défi.

Afin de changer leurs pratiques de lecture à haute voix pour travailler les inférences, les enseignantes ont préparé leur lecture (repérage des inférences et formulation de questions) et posé davantage de questions inférentielles aux élèves.

L'enseignante 2 a également mis au courant ses élèves de son intention lors des lectures : « J'ai aussi informé les élèves sur mes buts, c'est-à-dire que je leur ai expliqué que mes questions pendant les histoires leur permettaient de comprendre des choses qui n'étaient pas écrites ou dessinées. Ils sont devenus mes partenaires dans cet apprentissage. »

En qui concerne la progression au cours des neuf semaines, toutes les enseignantes déclarent s'être senties de plus en plus à l'aise pour détecter et identifier les inférences dans les albums et mettre en place un questionnement adéquat. Les propos de l'enseignante 4 illustrent bien cette progression, doublée d'un réajustement suscité par la réflexion sur la pratique : « J'ai trouvé qu'au tout début je n'étais pas très à l'aise, je cherchais à aller trop rapidement, ou je donnais trop d'informations et je n'arrivais pas à trouver le bon angle. Je voulais tout dire, je craignais de ne pas assez en dire. Puis, au fil des semaines, je me suis ajustée et je trouvais (en préparant mes lectures) les questions qui pouvaient inciter les élèves à faire une inférence plutôt qu'une autre. »

Parmi les obstacles rencontrés lors du processus d'appropriation, trois des enseignantes mentionnent la difficulté, à court terme, de doser le questionnement pour conserver l'attention et l'intérêt des élèves. L'enseignante 3 soulève ce problème : « Je voulais trop en faire [...]. Mes lectures sont devenues trop lourdes à un certain moment. Les enfants m'ont fait sentir rapidement qu'elles étaient trop chargées de questions et qu'ils n'éprouvaient plus le même plaisir. » Consciente du problème, cette enseignante a donc réfléchi sur sa pratique en vue de l'améliorer et propose même, pour l'année suivante, des pistes de solutions, comme le fait de cibler des questions pour chaque lecture et de suivre une progression sur l'année entière.

Pour une des enseignantes, sa participation à cette recherche a nécessité beaucoup de temps, principalement pour préparer ses lectures et pour remplir les grilles



après chaque lecture. Cette dernière opération a exigé, pour une autre enseignante, de la discipline.

Toutes indiquent que leur collaboration à cette recherche a comporté des avantages. Deux des enseignantes considèrent avoir acquis des connaissances reliées aux inférences et à la lecture à haute voix. Une d'entre elles indique qu'elle se sent mieux outillée pour analyser des livres : « Je suis lucide!!! Je vois la lumière! Je sais comment analyser un livre avec des critères qui me stimulent ». Quant aux trois autres, elles ont pu améliorer leurs pratiques de lecture à haute voix. À ce sujet, l'enseignante 4 écrit : « ce que ce projet m'a apporté, c'est d'être une meilleure enseignante avec des connaissances supplémentaires dans mon coffre à outils ».

#### **4.3. Les éléments du dispositif de recherche permettant la modification des pratiques et le développement des compétences professionnelles**

La formation préparatoire a été un des éléments facilitant l'appropriation des savoirs et, de ce fait, les changements dans les pratiques. En effet, lors du volet théorique, les enseignantes ont pu acquérir des connaissances sur les inférences et comprendre la nécessité de les travailler lors des lectures. Au cours du volet pratique, elles ont pu s'exercer à identifier des inférences et à préparer des questions pour les travailler. L'enseignante 3 aurait d'ailleurs souhaité que cette mise en pratique dure plus longtemps. Selon l'enseignante 2, cette formation était importante, mais c'est surtout l'application en classe qui lui a permis d'intégrer les contenus : « c'est vraiment dans ma classe avec mes livres que j'ai assimilé ».

Le soutien offert par l'étudiante-chercheuse semble avoir été un des éléments clés qui a donné aux enseignantes la possibilité d'améliorer leurs pratiques. Dans le questionnaire à court terme, les enseignantes y font fréquemment référence. L'enseignante 2 déclare que ce soutien lui a été bénéfique, car tout apprentissage entraîne une déstabilisation et un sentiment d'incompétence pendant la période

d'appropriation. Plusieurs enseignantes expliquent aussi qu'en discutant avec l'étudiante-chercheuse, elles pouvaient s'assurer d'être sur la bonne voie (identification correcte des inférences et création d'un questionnement adéquat).

Deux enseignantes ont mentionné que le remplissage des grilles avait contribué à leur développement professionnel : cela les incitait à prendre le temps de réfléchir sur leurs pratiques. À cet effet, l'enseignante 2 signale que « le temps pour remplir les grilles était assez considérable, mais en même temps nécessaire à l'intégration des savoirs ».

## 5. DISCUSSION

La participation des enseignantes à cette recherche collaborative a entraîné de nombreux changements dans leurs pratiques de lecture à haute voix. Ces résultats concordent avec ceux de Savoie-Zajc et Bednarz (2007) et ceux de Butler et ses collaborateurs (2004). De plus, à l'instar de Desrosiers *et al.* (2004), nous avons observé que les changements semblaient durables et intégrés dans les pratiques puisque, selon les enseignantes, deux ans après la fin de la recherche, les retombées sont encore présentes; elles disent même mieux maîtriser le questionnement inférentiel lors des lectures. En outre, l'une d'entre elles cherche à diffuser ses apprentissages auprès de ses collègues.

Bien entendu, ces résultats comportent au moins deux limites imputables à l'utilisation de questionnaires écrits : étant basés sur les pratiques déclarées des enseignantes et non sur leurs pratiques effectives (Bressoux, 2001), nos résultats pourraient ne pas refléter les pratiques effectives en raison d'un possible phénomène de désirabilité sociale (Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999). Toutefois, lors de nos observations en classe, les enseignantes travaillaient à maintes reprises les inférences avec leurs élèves lors des lectures à haute voix. De plus, dans le cadre d'une autre recherche, nous avons suivi l'enseignante 1 pendant

les deux années suivant ce projet et avons constaté l'intégration du questionnement inférentiel à toutes ses lectures.

L'appropriation des savoirs transmis lors de la formation ne s'est pas faite sans heurt. Les enseignantes ont dû se réajuster à plusieurs reprises. De plus, la participation à cette recherche leur a demandé du temps et de la discipline (Duchesne et Savoie-Zajc, 2007), particulièrement pour remplir les grilles de lecture. En contrepartie, ce temps leur a permis de réfléchir sur leurs pratiques et d'ainsi les améliorer.

Concernant le dispositif de recherche, nous avons noté que celui de la recherche collaborative, avec son accent mis sur la réflexion sur la pratique, amène les enseignantes à autoréguler leurs pratiques (Butler et collab., 2004; Butler, 2005; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). De plus, la formation initiale et l'accompagnement de l'étudiante-chercheuse ont été des éléments essentiels pour soutenir le développement professionnel des enseignantes (Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; Butler *et al.*, 2004). Malheureusement, comme nos enseignantes exerçaient dans des écoles appartenant à quatre commissions scolaires différentes, nous n'avons pu les réunir qu'une seule fois, pour la formation au début de la recherche. Or, il aurait été intéressant de renouveler ce type de rencontre afin de créer une communauté de pratique. Ainsi, les enseignantes auraient pu échanger sur les sujets suivants : livres choisis, questionnement inférentiel, réactions des élèves, obstacles rencontrés et moyens pour les surmonter.

En somme, dans une recherche collaborative, les enseignants travaillent de concert avec les chercheurs pour améliorer leurs pratiques. Ce type de recherche, favorisant l'autorégulation des pratiques, constituerait une voie à privilégier pour le développement professionnel des enseignants. Comme notre recherche comporte une limite liée à son échantillon restreint, elle mériterait d'être reproduite à grande échelle de façon à corroborer nos résultats.

## 6. CONCLUSION

Forme de recherche participative, la recherche collaborative, avec ses trois étapes de cosituation, coopération et de coproduction, offre aux enseignants et aux chercheurs l'occasion de travailler conjointement autour d'une thématique. Au cours de l'étape de coopération, l'activité réflexive suscitée et l'accompagnement offert par le chercheur aux enseignants semblent leur permettre d'apporter des changements durables à leurs pratiques. Ainsi, participer à une recherche collaborative contribuerait au développement professionnel des enseignants. Laissons le mot de la fin à l'enseignante 2 : « Vivre un projet de recherche collaboratif dans sa classe, c'est une façon très économique et stimulante de se former. »

## Références

Beauchesne, A., Garant, C., et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française en pédagogie*, 126, 97-110.

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

Butler, D., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.

Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (Dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec.

Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Dans M. Anadon (Dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p.207-221). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S. (2007). Le défi de production de « savoir » en recherche collaborative. Dans M. Anadon (Dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p.88-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

Desrosiers, P., Genet-Volet, Y. et Godbout, P. (2004). Faire route ensemble, une démarche fructueuse. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 107-126). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2007). *La recherche comme stratégie de développement professionnel : réflexions d'enseignantes dites « engagées. »* *Formation et Profession*, 13(2), 58-63.

Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 49-62). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Lévesque, M. et Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal : Logiques.

Ministère de L'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?. *Recherche et Formation*, 15, 7-38.

Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. Dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (Dir.), *La formation continue des enseignants : enjeu, innovation et réflexivité* (p.263-279). Bruxelles : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.

Raymond, D. (1998). Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel. *Vie pédagogique*, 107, 34-37.

Savoie-Zajc, L. et Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles : De Boeck

## **CHAPITRE 5 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION**



Ce chapitre, consacré aux résultats et à leur discussion, est divisé en deux grandes parties. La première est une synthèse des résultats obtenus pour nos trois objectifs et leurs sous-objectifs respectifs. Notre présentation des résultats relatifs à notre premier objectif est plus longue que les autres, car des données non analysées dans nos articles y sont prises en compte afin de comparer les pratiques observées et les pratiques déclarées des enseignantes<sup>120</sup>. Pour les deux autres objectifs, nous dégagons seulement les éléments qu'il est important de retenir à partir des analyses réalisées dans nos articles. Dans la deuxième partie, nous discutons de nos résultats en les mettant en lien avec notre cadre conceptuel, quand nous sommes en mesure de le faire.

## **1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE RECHERCHE**

### **1.1. Synthèse des résultats de l'objectif 1**

Pour répondre à notre premier objectif, nous avons décrit et comparé les pratiques de lecture à haute voix des six enseignantes expertes (formées et non formées) en cherchant à dégager leur style de lecture à haute voix caractérisé par leurs interventions (sous-objectif 1) et à en étudier les aspects spécifiques au travail sur les inférences (sous-objectif 2). Dans l'article 1, notre description de ces pratiques était uniquement axée sur les données issues des 24 observations réalisées dans les classes, alors que dans l'article 2, en plus des pratiques observées, nous avons analysé quelques données obtenues à partir des pratiques déclarées (qualité des œuvres lues et types d'inférences travaillés). Dans cette synthèse, nous complétons ces résultats par ceux sur la fréquence, la durée des lectures à haute voix et le contenu des interventions, provenant des pratiques déclarées des enseignantes pendant les neuf semaines qu'a duré notre recherche.

---

<sup>120</sup> Dans une thèse de format classique, de nouveaux résultats ne sont habituellement pas présentés dans le chapitre de discussion. Comme nous avons opté pour un format de thèse par articles, il nous semblait nécessaire d'étudier dans cette partie des résultats complémentaires qui viennent éclairer ceux présentés dans nos articles.

### 1.1.1. Synthèse des résultats du sous-objectif 1

Notre description des pratiques de lecture à haute voix est de l'ordre de la macro-description (fréquence et durée des lectures), mais aussi de la micro-description (interventions lors des lectures).

#### *1.1.1.1. Les résultats sur la fréquence et la durée des lectures*

Pendant la recherche, les six enseignantes ont décrit leurs pratiques de lecture à haute voix hebdomadaires à l'aide d'une grille et d'un référentiel. En nous appuyant sur ces données, nous avons analysé la fréquence et la durée de leurs lectures et les avons comparées à la durée des lectures observées. Le tableau XVII présente la fréquence des lectures, ainsi que leur durée moyenne (lectures observées et déclarées) et le temps total de lectures, pour les neuf semaines.

**Tableau XVII – Fréquence et durée des lectures à haute voix pendant les neuf semaines de la recherche**

		Nombre de lectures (prat. décl. et obs.)	Fréquence des lectures par semaine	Durée moyenne de chaque lecture (minutes)		Prat. obs. et décl.	Temps total de lecture (prat. décl. et obs. — minutes)
				Prat. décl	Prat. obs.		
Formées	Ens. 1	35	3,9	30	43	32	1109
	Ens. 2	22	2,4	21	31	23	499
	Ens. 3	28	3,1	23	47	26	731
	Ens.4	36	4	27	31	28	995
Non formées	Ens.5	34	3,8	17	20	17	589
	Ens.6	24	2,7	17	29	19	464
<b>Moyennes</b>		<b>30</b>	<b>3,3</b>	<b>23</b>	<b>34</b>	<b>24</b>	<b>731</b>

Prat. décl. : pratiques déclarées

Prat. obs. : pratiques observées

La fréquence des lectures varie selon les enseignantes. Trois d'entre elles (enseignantes 1, 4 et 5) font presque des lectures quatre jours sur cinq dans la semaine. L'enseignante 3, qui n'enseigne que quatre jours par semaine, effectue des lectures trois jours sur quatre. Seules les enseignantes 2 et 6 lisent moins souvent à leurs élèves : entre deux et trois jours par semaine. Les enseignantes 1, 3 et 4 font des lectures longues (entre 26 et 32 minutes en moyenne), alors que les enseignantes 2, 5 et 6 font des lectures plus courtes (entre 17 et 23 minutes). Soulignons que la durée des lectures diffère sensiblement entre les pratiques déclarées et les pratiques observées. Les enseignantes 1, 2, 3 et 6 ont tendance à faire des lectures plus longues en présence de l'observateur, ce qui n'est pas le cas des enseignantes 4 et 5, dont la durée des lectures varie peu selon ces deux mesures. En ce qui a trait au temps total de lecture, deux des enseignantes se démarquent nettement des autres. En effet, l'enseignante 1 et l'enseignante 4 lisent plus souvent, mais surtout plus longtemps que les autres, avec respectivement 1109 et 995 minutes imparties à la lecture à haute voix pendant les neuf semaines. Dans le cas de l'enseignante 1, cela représente plus d'une fois et demie du temps de lecture total moyen des six enseignantes.

#### *1.1.1.2. Le style de lectures à haute voix des enseignantes*

Pour décrire le style de lectures à haute voix des enseignantes, nous reprenons ici les résultats présentés dans l'article 1 et les complétons à l'aide de ceux obtenus à partir des pratiques déclarées (annexe 15). En confrontant ces deux types de données, notre but est de vérifier si les pratiques observées sont représentatives des pratiques de lecture à haute voix des enseignantes pendant les neuf semaines.

Lors de nos observations, nous avons remarqué que les interventions des enseignantes avant la lecture d'une part portaient principalement sur le thème de l'histoire, afin d'activer les connaissances antérieures des élèves, et d'autre part incitaient les élèves à établir des prédictions. C'est également ce que reflètent les

pratiques déclarées des enseignantes. Par contre, ces dernières ne semblent pas le faire au cours de toutes leurs lectures. Ce sont des interventions fréquentes (dans plus d'un tiers des lectures) pour les enseignantes 2, 3, 5 et 6, alors que ce sont des interventions très fréquentes (dans plus du tiers des lectures) pour l'enseignante 1 et 4. L'enseignante 1 demande même invariablement à ses élèves de faire des prédictions avant la lecture. L'analyse des pratiques déclarées nous a permis de confirmer que les enseignantes 1, 3 et 4 considèrent avec leurs élèves très fréquemment, voire systématiquement, des éléments du paratexte<sup>121</sup> avant la lecture, ce qui est moins le cas des enseignantes 2, 5 et 6.

Les prédictions, souvent travaillées pendant la lecture dans les pratiques observées pour toutes les enseignantes, l'enseignante 5 mise à part, sont aussi abordées au cours de la lecture selon les pratiques déclarées, mais dans moins de lectures que les prédictions avant la lecture. C'est un type d'intervention très fréquemment mis en œuvre par l'enseignante 1 (dans 71 % de ses lectures) et couramment réalisé par les enseignantes 4, 5 et 6 (dans un tiers de leurs lectures).

Il existe une différence entre les pratiques observées et déclarées en ce qui a trait à la vérification des prédictions. En effet, lors des pratiques observées, nous avons remarqué que, peu importe qu'elles aient été faites avant ou pendant la lecture, seul un très faible pourcentage d'entre elles étaient vérifiées (entre 0 et 10 %). Or, dans les pratiques déclarées, les enseignantes formées déclarent vérifier les prédictions fréquemment (enseignantes 2 et 3) ou même très fréquemment (enseignantes 1 et 4). Ce n'est cependant pas le cas des enseignantes non formées, parmi lesquelles seule l'enseignante 6 mentionne les vérifier dans 15 % de ses lectures. Cette différence entre les enseignantes formées et non formées peut s'expliquer par le fait que, lors de la formation, nous avons mis l'accent sur la nécessité de vérifier les prédictions pendant la lecture. Il est toutefois plus difficile

---

<sup>121</sup> Première et quatrième de couverture, pages de garde, page titre, noms de l'auteur, de l'illustrateur, du traducteur et de la maison d'édition, dédicace, résumé et titre.

de comprendre pour quelle raison les pratiques observées ne concordent pas sur ce point avec les pratiques déclarées par les enseignantes. Nous pensons qu'il pourrait s'agir d'un effet de désirabilité sociale, qui aurait amené les enseignantes à déclarer des pratiques conformes à ce que nous attendions d'elles.

Dans les pratiques observées, nous avons constaté que toutes les enseignantes, excepté l'enseignante 2, questionnaient souvent les élèves pour qu'ils établissent des liens entre leurs expériences et le texte. Les enseignantes déclarent également effectuer ce type d'interventions très fréquemment pour l'enseignante 4, fréquemment pour les enseignantes 1, 2 et 6 et plus rarement (dans 10 % de leurs lectures) pour les enseignantes 3 et 5. De plus, étant donné la faible proportion d'unité détail dans leurs lectures, nous avons considéré que toutes les enseignantes animaient des discussions analytiques sur l'histoire et sur la langue. Pour établir un parallèle entre ces observations et les données issues des pratiques déclarées, nous nous sommes penchée sur la nature des informations discutées lors des pratiques déclarées. Il est intéressant de constater que toutes les enseignantes discutent soit fréquemment, soit très fréquemment des personnages, des événements et des idées principales dans l'histoire, bien que l'enseignante 6 aborde plus rarement les personnages et les événements et l'enseignante 2, les idées principales. Toutefois, la nature de ces données ne nous permet pas de savoir dans quelle mesure il s'agit de discussion ou de transmission d'informations de la part des enseignantes.

Jusqu'alors nous avons relevé peu de différences entre les pratiques des enseignantes formées et des enseignantes non formées en ce qui concerne notre micro-description de leurs pratiques. Il en est tout autrement pour les types d'interventions préconisés par les enseignantes lors des lectures observées. Les enseignantes formées questionnent fréquemment leurs élèves (entre 33 et 42 % des interventions) et leur transmettent très peu d'information (environ 10 % des interventions). En privilégiant principalement des questions ouvertes ou de relance

(entre 84 et 95 %), elles cherchent à amener les élèves à élaborer le sens du texte. En cela, elles s'opposent aux enseignantes non formées qui transmettent beaucoup d'informations aux élèves, ce qui se traduit par un pourcentage plus important d'unités de transmission (enseignante 5 et 6 : respectivement 44 % et 21 % d'unités de transmission), alors que chez les enseignantes formées ce type d'unités est peu présent (entre 6 % et 8 % d'unités de transmission).

De façon à apprécier la pertinence des interventions des enseignantes, nous avons étudié leur efficacité pour la co-élaboration du sens. Ainsi, nous avons pu remarquer que les enseignantes 1, 2 et 3 (formées) sont très efficaces (entre 58 % et 68 % d'unités de co-élaboration du sens), ce qui les distingue nettement des autres enseignantes, qui le sont nettement moins (entre 25 % et 31 % d'unités de co-élaboration du sens). Les pratiques des enseignantes 1, 2 et 3 sont aussi très similaires en ce qui en trait à la gestion des élèves, car très peu de leurs interventions y sont consacrées (entre 2 % et 5 % de leurs interventions), alors que pour les autres enseignantes ces interventions constituent entre 7 et 11 % du total des interventions.

En guise de synthèse, à partir des pratiques observées et déclarées, nous pouvons dire que les enseignantes, qu'elles soient formées ou non, adoptent un style de lecture à haute voix très semblable en ce qui concerne les éléments discutés avant, pendant et après la lecture (ex. : thème, prédictions, personnages, événements, idées principales), même si elles le font dans des proportions différentes. Par contre, les pratiques observées nous indiquent que les lectures à haute voix des enseignantes formées diffèrent de celles des enseignantes non formées sur le plan des types d'interventions préconisés et de l'efficacité de ces interventions pour la co-élaboration du sens. En effet, les enseignantes formées privilégient clairement les questions ouvertes et de relance, suscitant ainsi des discussions pour que les élèves co-élaborent avec elles le sens du texte, tandis que les enseignantes non formées optent plus fréquemment pour la transmission d'informations. Enfin,

l'étude de l'efficacité des interventions pour co-élaborer le sens nous a conduite à raffiner notre analyse du style des enseignantes et à considérer que trois des enseignantes formées (enseignantes 1, 2 et 3) adoptent un style similaire étant donné qu'elles sont manifestement plus efficaces pour co-élaborer le sens du texte avec leurs élèves que l'enseignante 4 (formée) et les enseignantes non formées, dont les pratiques s'apparentent. Enfin, comme les pratiques déclarées, hormis en ce qui touche à la vérification des prédictions, paraissent concorder avec les pratiques que nous avons observées, il nous semble que ces dernières peuvent être considérées comme semblables aux pratiques habituelles des enseignantes.

#### 1.1.2. Synthèse des résultats relatifs au sous-objectif 2

Dans le but de décrire et de comparer les aspects du style de lecture à haute voix spécifiques au travail sur les inférences, en nous basant sur les pratiques déclarées et observées, nous avons étudié quatre aspects dans les lectures à haute voix : la qualité des œuvres lues (pratiques déclarées), le nombre et le contenu des interventions sur les inférences (pratiques observées et déclarées), le type d'interventions effectué pour aborder les inférences (pratiques observées) et l'efficacité de ces interventions pour la co-élaboration du sens (pratiques observées).

Dans l'optique de mettre en relation cette description des aspects du style de lecture à haute voix propres au travail sur les inférences avec le développement de l'habileté des élèves à réaliser des inférences, il est important de retenir les éléments suivants.

Premièrement, un test t bilatéral significatif ( $p < 0,001$ ) nous indique qu'il semblerait que trois des enseignantes formées (1, 2 et 3) privilégient des œuvres de plus grande qualité comme support pour travailler les inférences que les trois autres enseignantes (une formée et deux non formées).

Deuxièmement, à partir des pratiques observées, nous avons constaté que toutes les enseignantes (formées et non formées) traitaient tous les types d'inférences (nécessaires et optionnelles) avec leurs élèves; elles le faisaient toutefois dans des proportions différentes (entre 151 et 344 interventions).

Troisièmement, nous avons remarqué que les enseignantes formées employaient majoritairement des questions ouvertes et de relance (entre 80 et 85 % de leurs interventions) pour travailler les inférences, alors que les enseignantes non formées le faisaient dans une proportion moindre (entre 49 et 56 % de leurs interventions). Les non formées optaient plutôt pour l'apport d'informations (entre 39 et 42 % de leurs interventions) et assez fréquemment pour l'apport d'informations sans discussion (entre 14 et 26 % des interventions), ce que ne faisaient presque jamais les enseignantes formées. Ainsi, les enseignantes formées cherchent, à travers les discussions, à amener les élèves à réaliser des inférences, tandis que les enseignantes non formées détectent les inférences dans le texte, mais choisissent plus fréquemment de les traiter à la place des élèves et de leur en transmettre le sens.

Quatrièmement, après l'étude de l'efficacité des interventions des enseignantes pour la co-élaboration du sens, nous avons noté que les enseignantes 1, 2, 3 (formées) se démarquent nettement des autres. En effet, une grande partie de leurs interventions sur des inférences se situent dans des unités de co-élaboration du sens (entre 71 et 76 % des interventions), ce qui n'est pas le cas des trois autres enseignantes (entre 32 % et 44 % des interventions). Les interventions des enseignantes 4, 5 et 6 sont davantage dans des unités survolées (entre 19 % et 29 % de leurs interventions), ce qui indique qu'elles tentent d'approcher le sens avec leurs élèves, mais qu'en raison de leur étayage lacunaire, elles ne sont pas en mesure de le construire avec eux. De plus, le fait que 20 % des interventions de l'enseignante 4, pourtant formée, se retrouvent dans des unités avortées témoigne de sa difficulté à évaluer la capacité de ses élèves à répondre à une question



inférentielle (Nystrand, 2004) et à guider ses élèves pour qu'ils y répondent. Toutefois, cela nous montre que cette enseignante formée tente d'amener ses élèves à co-élaborer le sens, même si souvent elle n'y parvient pas. En cela, elle se différencie des enseignantes 5 et 6 (non formées) qui, avec plus de 30 % de leurs interventions sur des inférences dans des unités de transmission, choisissent très souvent de transmettre le sens des inférences aux élèves et ne les engagent donc pas dans la construction du sens. Ces enseignantes font probablement ce choix parce qu'elles jugent les inférences trop complexes pour leurs élèves. D'ailleurs, l'enseignante 5 va même jusqu'à modifier à 48 reprises le texte pour en évacuer des inférences.

À la lumière de cette micro-description des pratiques des enseignantes, pour l'étude de l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves, nous estimons que les élèves des enseignantes 1, 2, 3 ont participé à des lectures semblables. De plus, même si l'enseignante 4 (formée) tente d'amener ses élèves à réaliser des inférences, en raison de son efficacité moindre dans la co-élaboration du sens et de la moins bonne qualité des œuvres qu'elle a lues, nous rapprochons ses pratiques de celles des enseignantes 5 et 6 (non formées). Enfin, comme l'enseignante 4 semble avoir éprouvé des difficultés à s'approprier le contenu de la formation et à l'intégrer dans ses pratiques, nous proposons dans notre conclusion des pistes d'amélioration de cette formation.

## **1.2. Synthèse des résultats relatifs à l'objectif 2**

Afin d'étudier l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, nous avons, d'une part, comparé le développement de cette habileté en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignante, et ce, en nous centrant principalement sur les aspects de ce style spécifiques au travail sur les inférences (sous-objectif 1); d'autre part, intéressée par le rôle joué par les élèves dans la construction du sens,

nous avons comparé la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences (sous-objectif 2).

### 1.2.1. Synthèse des résultats relatifs au sous-objectif 1

Dans un premier temps, nous avons effectué la comparaison de la progression des élèves des groupes formé et non formé à l'épreuve d'inférence entre le début et la fin de la recherche à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées. Les résultats obtenus, tendanciels, ne nous permettent pas d'indiquer qu'il existe une différence de progression entre ces deux groupes.

Dans un deuxième temps, en raison de leurs ressemblances énoncées dans la partie précédente, nous avons comparé la progression des élèves des enseignantes 1, 2, 3 à celle des élèves des enseignantes 4, 5, 6 et obtenu des résultats très significatifs ( $F=9,54$ ) ( $p < 0,01$ ) pour notre analyse de variance à mesures répétées. Ainsi, il ne suffirait pas de travailler les inférences avec les élèves lors de lectures à haute voix – ce que font toutes les enseignantes — pour soutenir le développement de l'habileté des élèves à réaliser des inférences. En effet, les élèves des enseignantes 1, 2 et 3, qui ont souvent été engagés dans des discussions de co-élaboration du sens des épisodes implicites et guidés adéquatement par leurs enseignantes, ont progressé davantage que ceux des autres enseignantes, qui ont pourtant travaillé les inférences lors de leurs lectures<sup>122</sup>. Des exemples des différences d'étayage entre les enseignantes ont été donnés à travers l'analyse d'extraits dans notre premier article.

---

<sup>122</sup>Rappelons ici que les enseignantes 1, 2 et 3 n'enseignent pas dans des milieux plus favorisés que les enseignantes 5 et 6. Selon l'indice IMSE du MELS pour l'année 2006-2007, l'enseignante 1 est la seule qui enseigne dans un milieu très défavorisé; les enseignantes 2, 4, et 5 œuvrent dans un milieu moyen et les enseignantes 3 et 6 dans un milieu favorisé.

### 1.2.2. Synthèse des résultats relatifs au sous-objectif 2

Comme tous les élèves ne participent pas de façon équivalente aux discussions sur les inférences, nous avons étudié leur participation à ces discussions, en nous attardant à la quantité et à la qualité de leurs interventions. Pour ce faire, nous avons d'abord comparé la progression des élèves très participatifs à ceux des élèves peu et moyennement participatifs. Une analyse de variance à mesures répétées non significative révèle qu'en dépit de la quantité variable d'interventions effectuées par les élèves lors des discussions sur les inférences, leur progression demeure comparable. Ensuite, nous avons examiné la progression des élèves en fonction de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur des inférences, c'est-à-dire de leur chronogénéité. Notre analyse de variance à mesures répétées significative ( $p < 0,05$ ) nous permet de considérer que les élèves qui sont très chronogènes, soit ceux qui font le plus souvent avancer les discussions, progressent davantage que ceux qui le sont moins.

À partir de ces deux résultats, nous pouvons conclure qu'il ne suffit pas aux élèves de participer aux discussions inférentielles. En effet, seuls ceux qui arrivent plus fréquemment à résoudre des inférences, en partie ou totalement, semblent progresser davantage. Ces résultats nous ont amenée à étudier s'il existait une relation entre la participation et la chronogénéité des élèves et les aspects du style de lecture à haute voix des enseignantes spécifiques au travail sur les inférences. De cette analyse, il ressort qu'il y a considérablement plus d'élèves participatifs et d'élèves chronogènes dans les classes des enseignantes 1, 2 et 3, qui sont très efficaces pour co-élaborer le sens des épisodes implicites avec leurs élèves, que dans les trois autres classes. Ainsi, les enseignantes 1, 2 et 3, en raison de la qualité de leur étayage, offriraient davantage d'occasions à leurs élèves de résoudre des inférences et d'être, de ce fait, chronogènes. À ce sujet, il est intéressant de noter

que ces trois enseignantes ont chacune à leur manière relevé, lorsqu'elles ont rempli le questionnaire écrit à la fin de la recherche, que leur engagement dans cette recherche collaborative avait eu un impact sur la façon dont les élèves se comportaient lors des lectures. Par exemple, l'enseignante 1 a indiqué qu'un plus grand nombre de ses élèves avaient de l'intérêt pour la lecture à haute voix et que cet intérêt était davantage soutenu. L'enseignante 2 a, quant à elle, mentionné que ses élèves faibles et moyens tentaient davantage de répondre aux questions. Enfin, l'enseignante 3 a également souligné que l'ensemble de ses élèves, même les plus faibles, montrait plus d'assurance pour répondre aux questions.

### **1.3. Synthèse de l'objectif 3**

En vue d'étudier la recherche collaborative comme voie potentielle de développement professionnel pour les enseignants, nous avons analysé les données des entretiens de sélection et des deux questionnaires écrits en nous intéressant plus particulièrement aux trois éléments suivants : les changements survenus dans les pratiques de lecture à haute voix des enseignantes lors de leur participation à cette recherche collaborative (sous-objectif 1); leur processus d'appropriation des savoirs transmis lors de la formation (sous-objectif 2); et les éléments du dispositif de recherche qui ont favorisé leur développement professionnel (sous-objectif 3).

#### **1.3.1. Synthèse des résultats du sous-objectif 1**

Notre analyse des changements apportés par les quatre enseignantes expertes formées concernait différents aspects de leurs pratiques de lecture à haute voix : le choix des livres, la préparation des lectures, le déroulement de la lecture à haute voix et les types d'inférences qui y étaient travaillés.

Il semblerait que les enseignantes aient apporté de nombreux changements durables dans leurs pratiques de lecture à haute voix. Premièrement, elles ont déclaré choisir les livres à lire en fonction de leur potentiel inférentiel et non plus

seulement en raison du thème traité en classe, et ce, même deux ans après la fin de la recherche. Deuxièmement, à long terme, elles ont mentionné toutes préparer leurs lectures en créant notamment des questions inférentielles, alors qu'avant la recherche, trois d'entre elles n'avaient pour seule préparation qu'une lecture préalable et la dernière aucune, car elle affirmait bien connaître les œuvres disponibles dans sa classe. Troisièmement, à court terme, les quatre enseignantes ont indiqué avoir intégré à leurs lectures un questionnement axé sur les inférences. Ce changement était encore présent à long terme. Finalement, dans le questionnaire à long terme, toutes les enseignantes ont dit travailler les inférences, mais privilégier celles nécessaires à la compréhension.

### 1.3.2. Synthèse des résultats du sous-objectif 2

Dans le but d'étudier le processus d'appropriation des savoirs transmis lors de la formation, nous nous sommes intéressée aux moyens mis en œuvre par les enseignantes pour s'approprier ces savoirs, à leur progression au cours des neuf semaines de la recherche et aux obstacles qu'elles ont rencontrés au moment de mettre en pratique ces savoirs.

Les quatre enseignantes ont mobilisé des moyens variés pour s'approprier les savoirs transmis lors de la formation : relecture des notes, discussion avec des collègues, lecture d'un texte complémentaire et mise en pratique (préparation des lectures et questionnement sur les inférences au cours des lectures). Deux des enseignantes ont même mentionné l'apport bénéfique de notre suivi et des grilles de lecture, qui les incitaient à faire un retour réflexif sur leurs pratiques. Toutes les enseignantes ne se sont pas approprié aussi facilement ces savoirs. En effet, deux d'entre elles ont trouvé difficile l'utilisation de la classification, tandis que les deux autres en ont facilement intégré le fonctionnement.

Pour ce qui touche la progression des enseignantes, elles ont toutes déclaré avoir progressé au fil de la recherche et s'être ainsi senties plus à l'aise pour repérer les inférences dans les albums et questionner adéquatement leurs élèves.

Enfin, plusieurs enseignantes ont relevé des obstacles rencontrés lors de la mise en pratique des savoirs transmis lors de la formation : la difficulté de questionner de façon pertinente leurs élèves et celle de doser ce questionnement pour conserver l'attention et l'intérêt des élèves.

### 1.3.3. Synthèse des résultats du sous-objectif 3

La recherche collaborative se distingue notamment des autres types de recherche par son dispositif de recherche. Ainsi, nous avons cherché à comprendre quels sont les éléments de ce dispositif qui ont permis aux enseignantes d'apporter des changements dans leurs pratiques et ainsi favoriser leur développement professionnel.

Les enseignantes ont souligné l'importance de la formation qui leur a permis, avec ses volets théorique et pratique, d'acquérir des connaissances sur les inférences et de les mettre en pratique en travaillant à partir d'albums de littérature de jeunesse. En outre, le soutien que nous leur avons offert en tant qu'étudiante-chercheuse aurait largement contribué à les aider à améliorer leurs pratiques. Deux des enseignantes ont également relevé l'importance du retour réflexif sur les pratiques, qu'elles effectuaient lorsqu'elles complétaient leurs grilles de lecture hebdomadaires.

Finalement, même si les enseignantes ont signalé que leur participation à cette recherche a nécessité du temps et de la discipline, elles ont toutes cité des avantages reliés à cette expérience. Trois d'entre elles ont d'ailleurs clairement mentionné que cette recherche leur a donné la possibilité d'améliorer leurs

pratiques de lecture à haute voix, ce qui nous amène à dire que cette recherche a constitué une voie de développement professionnel pour ces enseignantes.

## **2. DISCUSSION**

Dans cette partie, nous mettons en relation les résultats de notre recherche avec le contenu de notre cadre conceptuel, lorsque cela est possible et s'avère pertinent. Pour ce faire, cette partie est divisée en fonction des trois thématiques centrales de notre recherche : la description des pratiques de lecture à haute voix (objectif 1), la lecture à haute voix comme moyen de soutenir le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences (objectif 2) et la recherche collaborative en tant que voie de développement professionnel (objectif 3).

### **2.1. Les recherches sur les pratiques de lecture à haute voix**

Dans notre cadre conceptuel, nous avons présenté les recherches descriptives sur la lecture à haute voix en fonction de deux axes que nous reprenons ici : les macro-descriptions et les micro-descriptions.

#### **2.1.1. Les recherches macro-descriptives**

Notre recherche, qui est plutôt de l'ordre de la micro-description en raison de son grain d'analyse très fin, apporte quand même quelques informations de l'ordre de la macro-description. En effet, à partir des pratiques déclarées des enseignantes, ainsi que des pratiques observées, nous avons pu examiner la fréquence et la durée des lectures à haute voix.

En ce qui concerne la fréquence des lectures, comme dans les recherches présentées dans notre cadre conceptuel, nous avons remarqué qu'elle fluctue suivant les enseignantes. En moyenne, pendant les neuf semaines de notre recherche, les enseignantes ont lu un livre à haute voix 3,3 jours sur 5. Cette fréquence est plus élevée que celle de 2 à 3 jours par semaine, relevée par Jacobs

*et al.* (2000) et Dickinson (2001). Trois des enseignantes vont même jusqu'à lire aux élèves près de quatre jours par semaine, ce qui se rapproche des résultats de Grossmann (2000) et Giasson et Saint-Laurent (1999), qui avaient noté que la fréquence des lectures allait d'une 1 à 5 fois par semaine. Nos enseignantes, peut-être en raison de leur expertise, se situent vers l'extrémité la plus élevée de cet intervalle de fréquence.

Pour la durée des lectures, nos résultats concordent avec ceux de Dickinson (2001) sur le fait que la durée des lectures diffère d'une enseignante à l'autre. Néanmoins, nos enseignantes ont mené des lectures nettement plus longues (entre 17 et 32 minutes en moyenne), pratiques observées et déclarées confondues, que la majorité des enseignants dans les recherches consultées. Dans celles-ci, les chercheurs avaient relevé une durée moyenne de 10 minutes (Dickinson, 2001; Dickinson *et al.*, 2002) ou même une durée moindre : entre 5 et 10 minutes (Giasson et St-Laurent, 1999). De plus, nous avons constaté que nos enseignantes menaient des lectures plus longues lorsqu'elles étaient observées et pensons que cet écart entre leurs pratiques déclarées et observées peut être dû, d'une part, à la complexité des albums qui leur étaient proposés pour ces observations et, d'autre part, à notre présence en classe.

Pour expliquer les différences constatées en matière de fréquence et de durée des lectures entre notre recherche et celles présentées dans le cadre conceptuel, nous émettons deux hypothèses. Premièrement, il est possible que cette différence soit imputable à notre choix d'enseignantes expertes qui, compte tenu de leur formation relative à la littéracie, sont probablement plus au fait de la nécessité de lire fréquemment à leurs élèves et d'accompagner leurs lectures d'un travail sur la compréhension qui a pour effet de les rendre plus longues. Deuxièmement, comme les enquêtes sur lesquelles nous nous sommes appuyée ne sont pas récentes, il est possible que les enseignantes aient modifié la durée et la fréquence de leurs pratiques en vue de se conformer à un discours social et scientifique qui insiste sur



l'importance de la lecture. Du reste, comme notre étude comporte un échantillon restreint d'enseignantes (n=6), d'autres recherches macro-descriptives seraient nécessaires afin de dresser un portrait des pratiques actuelles de lecture à haute voix au préscolaire, notamment en matière de fréquence et de durée.

### 2.1.2. Les recherches micro-descriptives

Nous discutons dans cette partie du style de lecture à haute voix préconisé par les enseignantes en décrivant les interventions qui ont lieu avant, pendant et après la lecture. Les aspects du style de lecture à haute voix spécifiques au travail sur les inférences seront plutôt traités dans notre deuxième partie, consacrée aux inférences.

Lors de notre analyse des pratiques de lecture à haute voix déclarées et observées, nous avons remarqué, à l'instar de Martinez et Teale (1993), que les enseignantes adoptaient une façon de lire relativement constante, caractérisable sous la forme d'un style.

Les enseignantes, qu'elles soient formées ou non, semblent réaliser, pendant et après la lecture, des interventions similaires qui portent sur le thème, les prédictions, les personnages et les idées principales. D'après notre analyse des pratiques observées, elles mettent toutes en œuvre des discussions analytiques sur l'histoire et sur la langue. Ainsi, même si elles le font dans des proportions différentes, nous pouvons dire que leurs interventions correspondent aux recommandations des chercheurs (Dickinson et Smith, 1994; Levesque, 1989). Seul le fait qu'elles amènent très rarement leurs élèves à vérifier les prédictions diffère des préconisations de Tauveron (2002), qui insiste sur la nécessité de cette vérification pour soutenir la compréhension des élèves. Hormis ce dernier aspect, cette concordance entre les pratiques des enseignantes de notre recherche et les recommandations des chercheurs quant aux pratiques les plus propices au

développement des habiletés des élèves semble confirmer notre choix d'enseignantes expertes.

Nous avons remarqué que les enseignantes formées se démarquent par contre des non formées en ce qui a trait aux types d'interventions privilégiés. Les enseignantes formées optent majoritairement pour des questions ouvertes et de relance, comme le suggèrent certaines chercheuses (Beck et McKeown, 2001 et McKeown et Beck, 2006), alors que les enseignantes non formées apportent plus fréquemment des informations aux élèves. Ainsi, les enseignantes formées offrent aux élèves la possibilité de discuter du sens du texte et de le co-élaborer avec elles. Quant à elles, les enseignantes non formées privilégient la transmission d'informations : leurs élèves sont alors davantage passifs lors des lectures.

En examinant la pertinence des interventions des enseignantes pour la co-élaboration du sens, nous avons remarqué que trois des enseignantes formées (enseignantes 1, 2 et 3) adoptent un style similaire, caractérisé par leur efficacité dans la co-élaboration du sens avec les élèves. En effet, une majorité de leurs interventions se retrouvent dans des unités de co-élaboration du sens, ce qui n'est pas le cas des trois autres enseignantes. En raison de cette efficacité, les interventions des enseignantes 1, 2 et 3 peuvent, en grande partie, être considérées comme cognitivement stimulantes. Ces observations sont contraires à celles de Beck et McKeown (2001) et Dickinson et ses collaborateurs (2002), qui avaient constaté que la plupart des interventions des enseignants lors des lectures n'aidaient pas les élèves à développer leur compréhension de l'histoire. Cependant, malgré ses tentatives, l'enseignante 4, pourtant formée, n'était souvent pas en mesure de guider les élèves dans cette co-élaboration du sens; bon nombre de ses interventions se retrouvaient ainsi dans des unités survolées ou avortées. Enfin, les enseignantes non formées choisissaient plutôt de transmettre leur compréhension du sens du texte aux élèves.

Ces résultats nous conduisent à relever le rôle de la formation pour sensibiliser les enseignantes à la nécessité d'engager et de guider les élèves dans la construction du sens. Bien entendu, la petitesse de notre échantillon d'enseignantes fait que cette constatation devrait être vérifiée à l'aide d'une recherche collaborative à plus grande échelle. De plus, comme une des enseignantes formées semble avoir éprouvé des difficultés à s'approprier le contenu de la formation, il faudrait prévoir des modalités de soutien adaptées aux enseignants, et ce, quelles que soient leurs pratiques initiales.

Dans cette partie, nous avons discuté des résultats qui concernent les descriptions des pratiques de lecture à haute voix. Compte tenu de notre échantillon réduit, notre apport sur ce sujet est minime et mériterait d'être corroboré par de nouvelles études. L'originalité de notre recherche repose davantage sur notre volonté d'étudier les lectures à haute voix d'enseignantes expertes en tant que moyen de travailler les inférences.

## **2.2. La lecture à haute voix comme moyen de soutenir le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences**

Cette section est consacrée à la discussion des résultats qui portent sur la lecture à haute voix en tant que pratique susceptible de favoriser le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences. Deux axes majeurs orientent cette discussion : la description des aspects du style de lecture à haute voix spécifiques au travail sur les inférences et l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences.

### 2.2.1. La description des aspects du style de lecture à haute voix spécifiques au travail sur les inférences

Dans cette recherche, nous avons voulu décrire de quelle façon des enseignantes expertes, formées ou non, travaillaient les inférences avec leurs élèves pendant leurs lectures à haute voix. Cette micro-description vient nourrir un champ de recherche qui, jusqu'à ce jour, a été peu exploré.

En analysant les pratiques observées des enseignantes, nous avons fait un constat surprenant : toutes les enseignantes abordaient différents types d'inférences avec leurs élèves (inférences nécessaires et optionnelles), ce qui est recommandé par de nombreux chercheurs (Kendeou *et al.*, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008). Ce résultat va à l'encontre de ceux obtenus par Scheiner et Gorsetman (2009) qui, lors d'une recherche sur la préparation des lectures à haute voix, avaient remarqué que les enseignants étaient peu enclins à proposer des questions pour travailler les inférences. Toutefois, si nous prenons en compte les pratiques déclarées, les enseignantes non formées, qui ne connaissaient pas notre objectif de recherche, se démarquaient des autres, car elles mentionnaient très rarement aborder les inférences. Comme ces enseignantes travaillaient à maintes reprises les inférences lors des lectures observées, il nous semble qu'il est probable qu'elles les aient également travaillées lors des autres lectures, sans cependant en être forcément conscientes et, de ce fait, sans pouvoir les répertorier sous le terme « implicite », utilisé dans leur référentiel. Ce phénomène est une des limites des pratiques déclarées (Bressoux, 2001).

Nous situant dans une perspective socioconstructiviste, nous étions certes intéressée par les inférences traitées par les enseignantes au cours des lectures, mais nous cherchions surtout à décrire leur étayage au moment de ce travail spécifique. Pour ce faire, nous avons voulu examiner les types d'interventions

qu'elles mettaient en œuvre pour les travailler en vue de vérifier si les enseignantes formées se distinguaient des enseignantes non formées. Sur ce point, nos résultats sont fort intéressants parce qu'ils montrent que même si toutes les enseignantes relevaient que les épisodes implicites nécessitaient d'être travaillés avec les élèves, seules celles qui avaient participé à la formation engageaient les élèves dans la construction du sens de ces épisodes au moyen de questions ouvertes et de relance, types d'interventions recommandés par des chercheuses (Beck et McKeown, 2001; McKeown et Beck, 2006). En effet, les enseignantes non formées privilégiaient les interventions d'apport d'informations sans discussion, ce qui signifie qu'elles transmettaient leur compréhension du texte aux élèves. De plus, une de ces enseignantes choisissait également de reformuler le texte pour que ses élèves n'aient pas à réaliser certaines inférences. Ce choix des enseignantes non formées de résoudre les inférences pour leurs élèves, ou même de modifier le texte pour leur éviter de faire des inférences, est à rapprocher de la constatation de Giasson (2011), qui mentionne que les enseignants, considérant les inférences comme des habiletés de compréhension de haut niveau trop complexes pour de jeunes élèves, les travaillent peu avec eux. Ainsi, former les enseignants semble nécessaire afin que ceux-ci réalisent des lectures à haute voix dans lesquelles les élèves sont actifs dans la construction du sens, comme le recommande Wiseman (2011), et plus particulièrement qu'ils soient engagés dans l'élaboration du sens des épisodes implicites dans le texte (Kispal, 2008).

Outre le type d'interventions employé par les enseignantes pour aborder les inférences avec leurs élèves, nous avons considéré l'efficacité de leurs interventions pour la co-élaboration du sens. En faisant cela, nous voulions étudier plus précisément l'étayage des enseignantes. De cette analyse, nous retenons que trois des enseignantes formées (1, 2 et 3) étaient très efficaces dans la co-élaboration du sens des épisodes implicites, efficacité que nous avons illustrée à l'aide d'exemples dans le premier article de notre partie sur les résultats. Ainsi, grâce à leur étayage, qui prenait différentes formes (ex. : questionnement pertinent

sans perdre de vue la nécessité de faire avancer la discussion, reformulation des réponses des élèves, relecture, apport d'informations, etc.), elles ont co-élaboré avec leurs élèves le sens des épisodes implicites. L'autre enseignante formée (enseignante 4), consciente de la nécessité pour les élèves de jouer un rôle actif dans la réalisation des inférences, a fait des tentatives qui se sont toutefois avérées infructueuses (grande proportion d'unités avortées et survolées). Cette enseignante a donc éprouvé des difficultés, d'une part, à évaluer la capacité de ses élèves à faire des inférences (Nystrand, 2004) et, d'autre part, à les soutenir adéquatement lors des discussions sur les inférences (ex. : questionnement peu propice à l'avancement des discussions), difficultés exemplifiées dans notre premier article. Cette enseignante a d'ailleurs mentionné ce problème dans le questionnaire à court terme : « J'ai trouvé qu'au tout début je n'étais pas très à l'aise, je cherchais à aller trop rapidement, ou je donnais trop d'informations et je n'arrivais pas à trouver le bon angle, je voulais tout dire, je craignais de ne pas assez en dire. » Elle a par la suite indiqué qu'elle s'était réajustée ; nous n'avons cependant pas perçu ce réajustement lors de nos observations. Davantage de temps et de soutien de notre part auraient probablement été nécessaires pour que cette enseignante apprenne, lors des discussions sur des inférences, à étayer adéquatement ses élèves en vue d'en arriver à une co-élaboration du sens. Similairement, les enseignantes non formées soutenaient difficilement leurs élèves dans la co-élaboration du sens. De plus, comme elles optaient pour la transmission de leur compréhension des inférences (grande proportion d'unités de transmission), leurs élèves étaient généralement passifs et il y avait peu de place pour la co-élaboration du sens. Ce résultat concorde avec le constat de Giasson (2011), selon lequel les enseignantes jugent les inférences inabordables avec de jeunes enfants. De cette analyse nous concluons aussi que, même si nous avons choisi des enseignantes expertes dont l'expertise se manifeste habituellement par la qualité de l'étayage (Hall, 2003), l'étayage de trois de nos enseignantes s'est parfois révélé lacunaire. Ainsi, soutenir adéquatement des élèves est une compétence complexe, qui doit être développée.

D'autres recherches seraient nécessaires pour mettre au jour des moyens de favoriser le développement de cette compétence chez les enseignants.

En guise de synthèse, nous pouvons dire que notre recherche, en documentant la façon dont les enseignantes menaient un travail sur les inférences lors des lectures à haute voix, montre l'importance de la formation pour les enseignants. Néanmoins, comme une de nos enseignantes formées semble avoir eu de la difficulté à s'appropriier le contenu de la formation et à le mettre en pratique dans ses lectures, il nous faudrait repenser notre formation en prévoyant des modalités de différenciation. Dans notre conclusion, nous proposons des pistes d'amélioration de notre formation afin de mieux soutenir les enseignants. Enfin, compte tenu de la taille restreinte de notre échantillon, d'autres recherches seraient utiles pour vérifier s'il existe également, à grande échelle, une différence entre les enseignantes formées et non formées dans la façon de guider les élèves et de les engager dans la construction du sens lors des lectures à haute voix.

#### 2.2.2. L'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences

Dans cette partie, nous nous intéressons aux résultats sur l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences.

Que ce soit à travers l'analyse des pratiques observées ou des réponses des élèves aux épreuves d'inférences, nous avons clairement montré que les élèves du préscolaire sont en mesure de réaliser des inférences, ce qui confirme les résultats préalablement obtenus par les chercheurs (Florit *et al.*, 2011; Makdissi, 2004; Van den Broek *et al.*, 2005).

Bien que de plus en plus de chercheurs recommandent d'intégrer un travail inférentiel aux lectures à haute voix de façon à prévenir les difficultés en lecture (Cabell *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008), peu de recherches ont évalué la pertinence de telles pratiques. Avec cette thèse, nous avons tenté de combler cette lacune.

D'une part, il appert qu'il est possible de soutenir le développement de l'habileté des élèves à réaliser des inférences à l'aide de lectures à haute voix dans lesquelles un travail inférentiel est intégré. Nos résultats viennent donc confirmer ceux de Makdissi et ses collaboratrices (2010), qui avaient remarqué, sans toutefois obtenir des résultats statistiquement significatifs, que les élèves participant à des lectures à haute voix centrées sur la construction des inférences établissaient davantage de relations causales dans leur rappel de récit que ceux qui ne prenaient pas part à ce type de lectures. Par contre, nos résultats sont en opposition avec ceux de certaines études décrites dans le cadre conceptuel (Bianco *et al.*, 2004; Bianco *et al.*, 2010), dans lesquelles il avait été constaté que la lecture à haute voix – forme d'enseignement implicite – n'était pas plus efficace pour travailler les inférences qu'une absence d'intervention, alors qu'un enseignement explicite engendrait une progression des élèves. Nous pensons que cette différence de résultats est grandement attribuable au dispositif privilégié par ces chercheurs, dans lequel seuls deux ou trois albums avaient été travaillés au cours des lectures à haute voix pendant les 14 semaines de leurs recherches. En ce sens, ces pratiques de lecture à haute voix, axées sur la relecture, sont très éloignées de celles que nous avons étudiées dans notre recherche, qui nous semblent davantage refléter les pratiques généralement mises en œuvre par les enseignantes du préscolaire. D'ailleurs, l'enquête menée par Grossmann (2000) paraît confirmer cela, car il relève que seulement un tiers des enseignantes déclarent relire souvent un même livre à leurs élèves.



D'autre part, la différence de progression constatée entre les élèves de trois des enseignantes formées (1, 2 et 3) et des trois autres enseignantes nous amène à établir des liens entre notre description des aspects du style de lecture à haute voix spécifiques au travail sur les inférences et la progression des élèves. Rappelons que toutes nos enseignantes travaillaient les inférences pendant leurs lectures. Par conséquent, un travail sur les inférences lors des lectures n'assure pas que les élèves deviendront plus habiles dans la réalisation des inférences. En effet, nous avons souligné l'importance de trois autres facteurs — décrits ci-après — soutenant le développement de cette habileté : la qualité des œuvres lues, l'engagement des élèves dans les discussions pour co-élaborer le sens du texte et un étayage approprié lors des lectures (Makdissi *et al.*, 2010; Van Kleeck, 2008).

En ce qui a trait au choix des œuvres de qualité, nos résultats vont dans le même sens que les recommandations de Tauveron (1999) et de Kispal (2008), qui conseillent, dans le but de travailler la compréhension avec les élèves, de privilégier des textes qui ne sont pas trop simples. Or, il est intéressant de constater que, dans l'enquête de Dickinson (2001), les enseignants déclaraient en majorité choisir les livres pour leurs lectures à haute voix en fonction du thème à l'honneur dans leur classe ou bien en fonction de la qualité des illustrations. Dans notre entrevue de sélection, cinq de nos six enseignantes affirmaient d'ailleurs également choisir les livres principalement suivant le thème étudié en classe, même si d'autres critères pouvaient parfois être pris en compte. Ainsi, les enseignants semblent choisir les œuvres en fonction de la thématique du livre, au détriment de sa complexité ou de son potentiel pour travailler la compréhension. À la fin de la recherche, et même deux ans après celle-ci, nos enseignantes formées ont signalé qu'elles choisissaient désormais leurs œuvres en vue de travailler les inférences.

Dans une étude plus générale sur les pratiques de lecture à haute voix, Meyer et ses collaborateurs (1994) avaient déjà noté que lire aux élèves n'améliorait pas

systématiquement les habiletés des élèves par rapport à l'écrit et que si les élèves progressaient, c'était plutôt grâce à la qualité des interactions ayant lieu lors de la lecture. Il en va de même dans notre étude : si nous nous fions au temps total consacré à la lecture pendant les neuf semaines, ce ne sont pas les enseignantes qui lisent le plus aux élèves qui les font davantage progresser. Les élèves qui deviennent les plus habiles à réaliser des inférences sont plutôt ceux des enseignantes (1, 2 et 3) qui les engagent et les guident dans la construction du sens. En effet, par leur étayage de qualité, ces enseignantes sont celles qui donnent le plus à leurs élèves d'occasions d'être participatifs et de tenter de résoudre des inférences et, ainsi, d'être chronogènes. Or, nous avons constaté que plus les élèves sont chronogènes, plus ils progressent aux épreuves d'inférences entre le début et la fin de la recherche.

En somme, nous pouvons dire que nos résultats sont en accord avec les recommandations de plusieurs chercheurs. En effet, les enseignantes les plus efficaces sont celles qui mettent en œuvre des discussions du sens, entre autres à l'aide de questions ouvertes et de questions de relance (Beck et McKeown, 2001; McKeown et Beck, 2006), et qui ainsi confèrent à leurs élèves un rôle dans l'élaboration du sens en leur donnant la possibilité de réfléchir sur le sens des épisodes implicites. Nos résultats vont également dans le même sens que ceux de Nystrand (2006) qui, à partir d'une méta-analyse sur l'enseignement de la compréhension en lecture, a souligné l'importance de telles discussions sur le sens. De plus, ils concordent avec les recommandations de deux autres chercheuses qui ont souligné l'importance d'apprendre aux élèves à être actifs dans la construction du sens (Wiseman, 2011) et, plus précisément, dans la réalisation des inférences (Kispal, 2008). Ces résultats nous conduisent à reconnaître la nécessité de former les enseignants pour les aider à intégrer un travail inférentiel à leurs lectures et à guider adéquatement leurs élèves de façon à co-élaborer le sens avec eux. De cette manière, ils pourront soutenir l'appropriation de l'écrit de leurs élèves en favorisant, d'une part, le développement de la compréhension des élèves et,

d'autre part, l'adoption d'une attitude positive par rapport à l'écrit. Effectivement, nous pensons qu'il est probable que les lectures à haute voix, dans lesquelles les enfants se sentent actifs et jouent un rôle dans la construction de la signification, contribuent au développement d'attitudes positives face à l'écrit. En ce sens, trois des enseignantes ont d'ailleurs relevé, chacune à leur manière, que leur participation à cette recherche avait eu un impact sur leurs élèves : intérêt plus soutenu pour les lectures à haute voix; participation plus grande des élèves faibles et moyens; et plus d'assurance chez ces derniers pour répondre aux questions. Le caractère collaboratif de notre recherche semble avoir joué un rôle prépondérant dans le développement de la compétence professionnelle des enseignantes. Ce constat nous amène à envisager ce type de recherche comme un moyen de promouvoir, d'orienter et de soutenir le développement professionnel des enseignants.

### **3. LA RECHERCHE COLLABORATIVE COMME VOIE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS**

Dans cette recherche, nous avons également cherché à étudier, à titre exploratoire, le potentiel de la recherche collaborative en tant que moyen d'accompagner le développement professionnel des enseignants. Pour ce faire, nous avons considéré les changements apportés par les enseignantes dans leurs pratiques, leur processus d'appropriation des savoirs transmis lors de la formation et les éléments du dispositif de recherche susceptibles de les soutenir dans leur développement professionnel.

Nos résultats confirment ceux d'études précédentes (Butler *et al.*, 2004; Savoie-Zajc et Bednarz 2007), car ils indiquent que la participation à la recherche collaborative a conduit les enseignantes à modifier leurs pratiques de lecture à haute voix. Ces changements, à court et à long terme, touchent différents aspects de leurs pratiques : le choix des œuvres, la préparation des lectures et le questionnement lors des lectures. En outre, nos résultats concordent avec ceux de

Desrosiers, Genet-Volet et Godbout (2004), qui avaient remarqué des effets durables de la participation à une recherche-action qui, en tant que forme de recherche participative, s'apparente à la recherche collaborative. En effet, les changements peuvent être jugés durables et intégrés aux pratiques des enseignantes, car ils sont encore présents deux ans après la fin de la recherche. Plus précisément, les enseignantes ont déclaré qu'elles travaillaient encore les inférences lors de leurs lectures et, qui plus est, maîtrisaient mieux le questionnement inférentiel. Ces résultats semblent dissiper les craintes de van der Maren (1996), qui avait souligné que les retombées des recherches participatives risquaient d'être temporaires et que les enseignants seraient susceptibles de remettre en place leurs anciennes pratiques à partir du moment où le soutien des chercheurs cesserait. Nous pensons que notre dispositif de recherche collaborative, axé sur le retour réflexif sur la pratique (volet pratique de la formation, grilles de lecture, entretien téléphonique hebdomadaire), a permis aux enseignantes d'autoréguler leurs pratiques (Butler *et al.*, 2004; Butler, 2005; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007) et ainsi de mettre en œuvre des changements durables.

En revanche, il faut noter que le processus d'appropriation des savoirs transmis au cours de la formation a été long et ne s'est pas fait sans heurts. Les enseignantes se sont engagées très sérieusement dans cette recherche, qui leur a demandé du temps et de la discipline, en mobilisant divers moyens pour s'approprier ces savoirs. C'est petit à petit qu'elles se sont senties plus à l'aise pour travailler les inférences pendant leurs lectures, notamment grâce au soutien que le dispositif de recherche collaborative nous permettait de leur apporter. Nous souhaitons rapprocher ces résultats de ceux de Duchesne et Savoie-Zajc (2007) qui, en interrogeant des enseignantes, avaient relevé qu'elles ne considéraient pas la recherche comme une façon de développer leurs compétences professionnelles en raison d'un manque de temps et de soutien.

Même si leur participation à une recherche collaborative a exigé de la part des enseignantes beaucoup de temps, il semble que la formation (volets théorique et pratique) et le soutien que nous leur avons offerts leur ont permis de changer durablement leurs pratiques. Ces éléments ont d'ailleurs été estimés essentiels par d'autres chercheurs pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; Butler *et al.*, 2004).

En conclusion, notre étude exploratoire du potentiel de la recherche collaborative pour favoriser le développement professionnel des enseignants s'est avérée fructueuse. En effet, nous avons constaté que nos résultats sont en adéquation avec la définition du développement professionnel donnée par Uwamariya et Mukamurera (2005), selon laquelle *c'est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique* (p.148). Dans le cas de nos enseignantes, c'est de même à travers un long processus qu'elles ont graduellement bonifié leurs pratiques. En outre, elles ont déclaré, deux ans après la fin de la recherche, avoir acquis une aisance dans la mise en œuvre du questionnement inférentiel au cours de leurs lectures. Enfin, les changements apportés par trois des enseignantes dans leurs pratiques les ont amenées à mieux soutenir leurs élèves dans l'élaboration du sens pendant leurs lectures. Ultimement, ces changements ont eu des répercussions sur le développement de l'habileté des élèves à réaliser des inférences. Ainsi, la recherche collaborative semble une avenue prometteuse pour contribuer à l'amélioration des pratiques des enseignants (Couture, Bednarz et Barry, 2007; Desgagné, 1997; Desgagné *et al.*, 2001; Duchesne et Savoie-Zajc, 2007; MEQ, 2001b; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007) et, de ce fait, pour les aider à mieux soutenir l'appropriation de l'écrit de leurs élèves.

## **CONCLUSION**

Dans cette conclusion, nous commençons par décrire les limites de notre recherche. Puis, à la lumière des résultats présentés et discutés dans les chapitres précédents, nous abordons les retombées de notre recherche, tant pour le domaine de la recherche que pour celui des pratiques professionnelles. Enfin, nous proposons des pistes de recherches qui permettraient de compléter et d'approfondir nos résultats.

## **1. LIMITES DE LA RECHERCHE**

Bien que nous ayons minutieusement essayé de contrôler les biais dans cette recherche, certaines limites demeurent et font que d'autres recherches seraient nécessaires pour confirmer certains de nos résultats.

Premièrement, pendant les observations, il est possible qu'il y ait eu *un effet d'intrusion de l'observateur* et que les enseignantes aient modifié leurs pratiques pour se conformer *aux attentes de l'observateur* (Beaugrand, 1988). Néanmoins, comme nous avons observé à plusieurs reprises les enseignantes et avons relevé des constantes dans leurs pratiques, il nous semble que celles-ci reflétaient leurs pratiques habituelles. En outre, leurs pratiques déclarées viennent en grande partie corroborer nos observations. Il est, par contre, à noter que les pratiques déclarées comportent également une limite difficilement contrôlable liée à l'effet de désirabilité sociale (Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999). Ajoutons que cette limite s'applique également aux réponses des enseignantes aux deux questionnaires écrits sur les impacts à court et à long terme de la recherche.

Deuxièmement, compte tenu de notre échantillon restreint d'enseignantes, nos résultats qui concernent l'objectif 1 ne sont pas généralisables. Il va de soi qu'il serait important de mener d'autres recherches pour vérifier la pertinence de former des enseignants à intégrer un travail inférentiel à leurs lectures.

Troisièmement, en raison du nombre restreint d'enseignantes formées qui ont participé à notre recherche collaborative et du fait que notre analyse des impacts de cette recherche repose sur les pratiques déclarées de ces enseignantes, il faudrait réaliser d'autres études pour évaluer l'utilité de ce type de recherche pour soutenir le développement professionnel des enseignants.

Finalement, lors de notre entretien de sélection, toutes les enseignantes ont éprouvé des difficultés à donner de mémoire les références complètes (nom de l'auteur et de la maison d'édition) de cinq œuvres qu'elles avaient lues récemment à leurs élèves. Comme il leur a été facile de nommer le titre des œuvres, nous avons considéré seulement cet aspect et nous avons pris conscience que notre critère d'évaluation de la connaissance de la littérature de jeunesse était trop précis.

Malgré ces limites, notre recherche entraîne des retombées tant pour le domaine de la recherche que pour celui des pratiques professionnelles.

## **2. LES RETOMBÉES POUR LE DOMAINE DE LA RECHERCHE**

De plus en plus de chercheurs recommandent de travailler les inférences lors des lectures à haute voix (Cabell *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008). Pourtant, encore peu de recherches ont exploré ce type de pratiques. Notre recherche vise à combler cette lacune. Pour ce faire, nous avons documenté ces pratiques de lecture à haute voix et examiné de quelles façons les enseignantes travaillaient les inférences lors de leurs lectures. Comme nous avons de surcroît choisi d'étudier les pratiques d'enseignantes expertes, nous avons pu relever des pratiques exemplaires, potentiellement utiles pour former des enseignants.



Notre étude apporte également un éclairage nouveau sur les pratiques susceptibles de soutenir le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences. Contrairement à certaines recherches précédentes, nous avons constaté que la lecture à haute voix peut constituer une pratique propice à un enseignement implicite de la compréhension inférentielle. Toutefois, nous avons montré qu'il ne suffit pas d'aborder les inférences lors des lectures à haute voix – toutes nos enseignantes le faisaient —, mais que c'est plutôt le fait d'engager et de guider les élèves dans la co-élaboration du sens qui aurait une influence sur leur habileté à faire des inférences. L'étayage de l'enseignant est ainsi primordial pour aider les élèves à devenir plus habiles dans la réalisation des inférences.

De plus, notre constat que les enseignantes non formées ont tendance à transmettre leur compréhension du texte, et même des inférences, est intéressant car, justement, il montre la nécessité de former les enseignants pour qu'ils apprennent à engager leurs élèves dans la construction du sens. Néanmoins, même si nous avons remarqué qu'il est possible de former des enseignants à traiter les inférences pendant leurs lectures, il est apparu que toutes les enseignantes ne se sont pas approprié la formation aussi facilement. De cela nous concluons qu'apprendre à étayer adéquatement les élèves est une compétence complexe : il faut aider les enseignants à la développer. Notre formation devrait donc être revue en fonction des difficultés rencontrées par les enseignantes. Quelques pistes d'amélioration de cette formation sont exposées dans notre partie sur les retombées pour le domaine de la pratique.

Enfin, notre recherche est venue confirmer que la recherche collaborative constitue un moyen intéressant de favoriser le développement professionnel des enseignants. De plus, son originalité réside dans le fait qu'elle a permis de relever que, grâce à ce type de recherche, les changements apportés par les enseignantes dans leurs pratiques sont durables, car ils sont encore présents deux ans après la fin de la

recherche, et intégrés à leurs pratiques : le travail inférentiel se situe désormais au cœur de leurs pratiques de lecture à haute voix.

### **3. LES RETOMBÉES POUR LE DOMAINE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES**

Dans une optique de prévention des difficultés en lecture, il est possible et même souhaitable de travailler les inférences avec des élèves du préscolaire (Bianco *et al.*, 2010; Florit *et al.*, 2011; Makdissi *et al.*, 2010). Notre recherche a montré, comme le recommandaient de nombreux chercheurs (Cabell *et al.*, 2008; Kendeou *et al.*, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi *et al.*, 2010; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008), que ce travail peut être intégré à la lecture à haute voix, une pratique rituelle en maternelle. En revanche, étant donné la faible place accordée au travail sur les inférences dans les classes selon les chercheurs (Giasson, 2011; Goigoux, 1998; Lafontaine, 1997; Tauveron, 1999) et le fait que nous avons remarqué que certaines pratiques sont plus fécondes en vue de soutenir l'appropriation de l'écrit des élèves, il apparaît indispensable de former les enseignants à effectuer un travail inférentiel pendant leurs lectures.

Cette formation, toujours organisée selon deux volets : l'un théorique (la lecture à haute voix, la compréhension et les inférences) et l'autre pratique (repérage d'inférences dans des albums et élaboration d'un questionnaire), devrait s'étendre sur plusieurs jours et être accompagnée d'un suivi en classe. Elle mériterait toutefois d'être enrichie d'une partie sur l'importance de la préparation des lectures à haute voix – importance soulignée par nos quatre enseignantes formées. Cette partie s'avérerait essentielle, car nos enseignantes, pourtant expertes, nous ont indiqué avant le début de la recherche qu'elles préparaient peu leurs lectures. Il faudrait y aborder trois dimensions de la préparation : le choix d'œuvres propices à un travail inférentiel (une liste d'œuvres pourrait être soumise); l'importance de repérer les inférences nécessaires à la compréhension et de sélectionner celles qui devraient être traitées lors de la lecture; et la nécessité de

réfléchir à la façon d'amener les élèves à réaliser les différents types d'inférences (questionnement, apport d'informations, etc.). Bien entendu, le but ne serait pas que les enseignants planifient dans le détail l'ensemble de la discussion pour la rendre rigide, ce qui serait contraire à la co-élaboration du sens, mais bien plus qu'ils prennent conscience des difficultés qu'une œuvre renferme et se questionnent sur la façon de les surmonter avec leurs élèves. D'ailleurs, il serait fort intéressant de sélectionner, à même des observations, des extraits exemplaires, et d'autres dans lesquels l'étayage des enseignants est plus lacunaire, pour ensuite les analyser avec les enseignants. Cette thèse nous a donné l'occasion de relever de nombreux extraits utiles pour mener de telles analyses critiques. À partir de ces analyses, il faudrait proposer aux enseignants des pistes pour gérer les réponses des élèves et pour relancer la discussion. Enfin, cette formation devrait être accompagnée d'un suivi en classe, comportant au moins une modélisation d'une pratique de lecture à haute voix avec un travail sur les éléments implicites et d'une observation des enseignants en train de lire assortie de rétroactions. Ce dispositif permettrait la différenciation du soutien qui leur serait ensuite apporté.

En somme, cette recherche va nous permettre de mieux former les enseignants à soutenir l'appropriation de l'écrit de leurs élèves.

#### **4. PISTES DE RECHERCHES FUTURES**

Examiner les pratiques de lecture à haute voix et leur influence sur les élèves, nous a amenée à dégager des constats qui pourraient constituer le point de départ de futures recherches.

Dans un premier temps, nous avons remarqué qu'il existe peu, au Québec, de données récentes (moins de dix ans) sur les pratiques de lecture à haute voix des enseignants du préscolaire. Une enquête menée à grande échelle nous paraît

essentielle pour dresser un portrait actuel de ces pratiques. Il serait ainsi plus facile de connaître les besoins des enseignants en matière de formation continue.

Dans un deuxième temps, comme notre recherche était relativement courte (neuf semaines), il serait souhaitable de la reproduire sur une période de temps plus longue. Dans une optique longitudinale, des recherches pourraient étudier, par exemple à la fin de la première année du primaire, les effets à long terme sur les élèves d'un travail sur les inférences mené lors des lectures à haute voix au préscolaire. Une évaluation à ce moment devrait alors porter sur la compréhension d'un texte oralisé, mais également sur la compréhension d'un texte en lecture autonome afin de vérifier si, comme certaines recherches (Dufva *et al.*, 2001; Kendeou *et al.*, 2008) l'ont montré, la compréhension en écoute représente un prédicteur fiable des habiletés de compréhension en lecture.

Dans un troisième temps, d'autres recherches devraient être conduites sur la phase de préparation des lectures à haute voix. D'une part, il faudrait décrire la façon dont les enseignants préparent leurs lectures, afin de vérifier si cette phase est souvent négligée, comme les enseignantes de notre projet l'ont indiqué au début de la recherche. Pour ce faire, deux recherches nous paraîtraient pertinentes : une enquête pour obtenir, à partir d'un échantillon important, des résultats représentatifs de la population (macro-description) et une reproduction de la recherche de Scheiner et Gorsetman (2009) à grande échelle (micro-description). Dans cette dernière recherche, des enseignants pourraient être invités à repérer dans des albums de littérature de jeunesse les passages potentiellement difficiles pour leurs élèves et à préparer des questions pour les travailler. De façon à enrichir cette recherche, deux comparaisons seraient intéressantes : 1) une comparaison des planifications d'enseignants en exercice avec celles de futurs enseignants; 2) une comparaison des planifications réalisées par les enseignants individuellement avec celles effectuées collectivement (groupes de deux ou trois enseignants). La première comparaison donnerait des indications quant aux besoins des enseignants

en formation initiale et en formation continue. La deuxième renseignerait les chercheurs sur l'utilité pour les enseignants de travailler en collaboration avec leurs pairs à la préparation de leurs lectures à haute voix.

Finalement, dans cette recherche, nous avons soulevé l'intérêt de la recherche collaborative pour aider les enseignants à bonifier leurs pratiques. En raison de son potentiel pour soutenir le développement professionnel des enseignants, mais aussi de la richesse de ses retombées pour le domaine de la recherche, ce type de recherche devrait être, selon nous, plus souvent privilégié par les chercheurs. Même si la recherche collaborative est très coûteuse en temps, elle constitue un moyen à préconiser pour améliorer les pratiques des enseignants tout en les étudiant. De façon à rendre la participation à ce type de recherche encore plus féconde, il serait pertinent de créer une communauté de pratiques qui rassemblerait enseignants et chercheurs. Dans le cadre d'une recherche sur la thématique qui nous intéresse, soit le travail inférentiel lors des lectures à haute voix, les rencontres des participants pourraient porter sur le choix des œuvres pour travailler les différents types d'inférences, la façon d'intégrer le travail sur les inférences aux lectures, les obstacles rencontrés pour les travailler et les moyens de les surmonter. Une telle communauté comporterait deux avantages majeurs : d'une part, les enseignants et les chercheurs pourraient mener une réflexion commune sur les pratiques de lecture à haute voix et, d'autre part, au soutien offert par les chercheurs viendrait s'ajouter un soutien entre pairs. La création d'une telle communauté favoriserait probablement l'autorégulation des pratiques des enseignants et, par voie de conséquence, leur développement professionnel.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Altet, M. (1997) Les stratégies de professionnalisation du métier enseignant. In M. Altet (dir.), *Professionaliser le métier d'enseignants : savoirs professionnels et formation* (p.11-21). Nantes : CRDP des Pays de la Loire.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-43.

Andersen, A. (2006). A Survey of Read Aloud Practices in Elementary Classrooms. *State of Reading* (online journal), 1-10.

Beauchesne, A., Garant, C., et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.

Beaugrand, J. P. (1988). Observation directe du comportement. In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en Psychologie* (p.277-310). St-Hyacinthe : Edisem.

Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text Talk : Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.

Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.

Bianco, M. , Bressoux, P. , Doyen, A.-L. , Lambert, É. , Lima, L. , Pellenq,C. and Zorman, M. (2010). Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills: Results of a Three-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246.

Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... In M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue, *La compréhension* (p. 93-97). Grenoble : Éditions de la Cigale.

Bianco, M., Coda, M. et Gourgue, D. (2002). *Compréhension*. Grenoble : Éditions de la Cigale.

Bianco, M. et Pellenq, C. (2002). Les résultats de l'évaluation In M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue, *La compréhension* (p. 99-102). Grenoble : Éditions de la Cigale.

Bianco, M., Pellenq, C et Coda, M. (2004). Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle. *Le langage et l'Homme*, 39(2), 69-86.

Bichonnier, H. (1982). *Le monstre poilu*. Paris : Gallimard.

Block, C. C., et Mangieri, J. N. (2002). Recreational reading: 20 years later. *Reading Teacher*, 55(6), 572-580.

Boiron, V. (2006). Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 15, p.11-25.

Boudreau, G. (1993). L'entrée dans l'écrit : l'intervention pédagogique. In G. Boudreau (dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (137-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse*. Paris : Vuibert.

Boutin, J-F. (1998). Le problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Examen des idées de « littérature » et de « littérature d'enfance et de jeunesse ». *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, 24 (3), 83-102.

Boutin, J.-F. (1999a). Le problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Entrevues avec 32 agents des champs littéraire et scolaire en regard des idées de littérature et de littérature d'enfance et de jeunesse. *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, 25 (2), 42-59.

Boutin, J.-F. (1999b). Le problème du corpus des textes littéraires en classe de langue première. Itinéraire pour une ouverture des corpus au primaire et au secondaire. *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, 25 (4), 37-61.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.

Bressoux, P. (dir.) (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Rapport de recherche pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche, Paris.

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française en pédagogie*, 126, 97-110.

Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.



Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.

Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 9-33.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX, 75-100.

Butler, D., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.

Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.

Cabell, S., Justice, L., Vukelich, C., Buell, M. et Han, M. (2008). Strategic and Intentional Shared Storybook Reading. In L. Justice et C. Vukelich (dir.). *Achieving Excellence in Preschool Literacy Instruction* (p. 198-220). New York : Guilford Press.

Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford : Wiley-Blackwell.

Cain, K. et Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.

Cain, K. Et Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences. In K. Cain et J. Oakhill (Dir) (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language : A Cognitive Perspective* (p. 41-75). New York : Guilford Press.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Charron, A. (2004). Les écritures spontanées, c'est bien...Les orthographes approchées, c'est mieux. *Revue préscolaire*, 42(3), 15-18.

Chaubet, Ph. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77.

Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, É. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In G. Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* (p.32-43). Paris : Retz.

Chemla, M.-T. et Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : Samani, l'indien solitaire. In J.-C Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 99-121). Paris : Presses Universitaires de France.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevrie-Muller, C. et Plaza, M. (2001). *N-EEL : Les nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris, France : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle – Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec.

Cornette et Rochette (1997). *Coyote mauve*. Paris : L'école des loisirs.

Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, Ph. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.

Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire : la littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal : Chenelière Éducation.

Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Dans M. Anadon (Dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p.207-221). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre : théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p.107-132). Bruxelles : De Boeck.

Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.

Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Paris : Seuil Jeunesse.

Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.51-76). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Desgagné, S. (2007). Le défi de production de « savoir » en recherche collaborative. Dans M. Anadon (Dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p.88-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 2 (1), 33-64.

Desrosiers, P., Genet-Volet, Y. et Godbout, P. (2004). Faire route ensemble, une démarche fructueuse. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 107-126). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Dessus, p. (1995). La planification de séquences d'enseignement : du novice à l'expert. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4, 7-23.

Dewitz, P. et Dewitz, P. (2003). They can read the words, but they can't understand : Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 56(5), 422-435.

Dickinson, D. (2001). Book Reading in Preschool Classrooms: Is Recommended Practice Common?. In D. Dickinson et P. Tabors (dir.), *Beginning Literacy with Language* (p.175-203). Baltimore : P.H. Brookes.

Dickinson, D., McCabe, A. et Anastasopoulos, L. (2002). *A Framework For Examining Book Reading in Early Childhood Classrooms* (rapport no 1-014). University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Dickinson, D. K. et Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.

Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Donnay, J. et Charlier, E. (2002). Les dits et les non-dits de la recherche pédagogique. In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p.61-87). Bruxelles : De Boeck.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2007). *La recherche comme stratégie de développement professionnel : réflexions d'enseignantes dites « engagées. »* *Formation et Profession*, 13(2), 58-63.

Dufva, M., Niemi, P. et Voeten, M. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: from preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 91-117.

Dupin de Saint-André, M. (2008). Pistes pour travailler les inférences. *Québec français*, 150, 66-67.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (soumis). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2011). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008a). Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix. Dans L.

Lafontaine (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p.63-84). Montréal : Presses Universitaires du Québec.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008b). Travailler les inférences au préscolaire lors de la lecture à haute voix d'un album de littérature de jeunesse. *Intercompreensao*, 14, 51-70.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008c). *Outil d'évaluation de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. Montréal : Centre de diffusion du Département de didactique de l'Université de Montréal.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire ? *Québec Français*, 145, 69-70.

Ehri, L. et Roberts, T. (2006). The Roots of Learning to Read and Write : Acquisition of Letters and Phonemic Awareness. In D. Dickinson et S. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (p.113-131). New York : The Guilford Press.

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.

Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... In Observatoire National de la Lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (p.87-102). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Fayol, M. (2002). Préface. In M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, *Compréhension* (p.3-4). Grenoble : Éditions de la Cigale.

Fayol, M. et Gaonac'h, D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In D. Gaonac'h et M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (p.5-72). Paris : Hachette Éducation.

Fetet, A. (2003). *Compréhension de l'implicite* (consulté le 5 avril 2005). Dans Internet : <http://litteraturecycle3.free.fr/>.

Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. et Frey, N. (2004). Interactive read-alouds : Is there a common set of implementation practices?. *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.

Florit, E., Roch, M. et Levorato, C. (2011). Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119 -138.

Galda, L., Ash, G.E. et Cullinan, B. E. (2000). Children's Literature. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (p.361-379). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Garmston, R. J. (1998). Becoming Expert Teachers. *Journal of Staff Development*, 19(1).

Garton, A. F. et Pratt, C. (2004). Reading Stories. . In T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's Literacy* (p.213-228). Dordrecht: Kluwer Academic.

Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (p.33-45). Québec : Nuit blanche éditeur.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2<sup>ème</sup> édition). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 24 (2), 197-211.

Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *Repères*, 18, 147-162.

Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (p.129-153). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 37-56.

Golder, C. (1995). Le développement cognitif. In D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p.94-129). Paris : Hachette Éducation.

Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre- Psychologie de la lecture (nouvelle édition)*. Paris : Hachette Éducation.

- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gombert, J.-E. et Colé, (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail et M.Fayol (dir.), *L'acquisition du langage* (p.117-150). Paris : Puf.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. et Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan pédagogie.
- Gombert, J.-E. et Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p.358-381). Paris : Hachette Éducation.
- Graesser, A. C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern ; New York : P. Lang.
- Grossmann, F. (2001). Pour une approche ethnographique des activités de lecture : l'exemple des « lectures partagées ». In M. Dabène (dir.), *Pratiques de lecture et cheminements du sens* (p. 135-160). Lyon : ENS éditions.
- Gunn, B., Simmons, D. , Kameenui, E. (*document inédit*). Emergent literacy : Synthesis of the research. Document inédit paru sur internet. Préparé par le National Center to Improve the Tools of Educators, funded by the U.S. Office of Special Education Programs. Récupéré le 5 mai 2005 de <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html>
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school. In N. Hall, J. Larson et J. Marsch (Dir.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (p.315-326). London: Sage.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Jacobs, J., Morrisson, T. et Swinyard, W. (2000). Reading aloud to students : a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21, 171-193.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p.21-41). Paris : Harmattan.

Johnson, D. et Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading*, 29, 622-625.

Kaufman, A. S. et Kaufman, N. L. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC pratiques et fondements théoriques*. Aubenas, France : La Pensée Sauvage.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C. White, M. et Van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J. et Van den Broek, P. (2008) Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272.

Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. et Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.

Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implication for instruction. In R.B. Ruddell et N.J. Unrau (Dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5<sup>e</sup> édition) (p.1270-1328). Newark : International Reading Association.

Kintsch, W. et Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading: Literature Review* (DCSF Research Report 031). London : DCSF

Lafontaine, D. (1997). Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses. *Enjeux*, 41/42, 129-160.

Lafontaine, D. (2003). Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire? Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire (PIREF). Récupéré le 5 septembre 2007 de [www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf](http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf)

Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 49-62). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.



La joie par les livres (2007). *Escales en littérature de jeunesse*. Paris : Éditions du cercle de la librairie.

Lane, H. et Wright, T. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.

Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A. et Chalhouni, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (p.265-285). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 47, 9-23.

Levesque, J. (1989). ELVES : A read-aloud strategy to develop listening comprehension. *The Reading Teacher*, 43(1), 93-94.

Lévesque, M. et Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal : Logiques.

Maisonneuve, L. (2010). Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans : l'exemple du questionnement magistral. *Vivre le primaire*, 23(1), 39-41.

Makdissi, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Sainte Foy, Québec.

Makdissi, H. et Boisclair, A. (2004). Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. In *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF* (1-20). Québec.

Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : Intervenir dès le préscolaire. *Québec Français*, 140, 64-66.

Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue : moteur du développement d'une zone intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (Dir.) : *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse (note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.

Martinet, C., et Rieben, L. (2010). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. In M. Crahay & M. Dutrevis (Dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 189-222). Bruxelles : De Boeck.

Martinez, M. et Teale, W. (1993). Teacher Storybook Reading Style : A comparison of Six Teachers. *Research of the Teaching of English*, 27(2), 175-199.

McGee, A. et Johnson, H. (2003). The Effect of Inference Training on Skilled and Less Skilled Comprehenders. *Educational Psychology*, 23 (1), 49-59.

McKeown, M. et Beck, I. (2006). Encouraging Young Children's Language Interactions with Stories. In D. Dickinson et S. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (281-294). New York : The Guilford Press.

Meyer, L. A., Wardrop, J. L., Stahl, S. A. et Linn, R. L. (1994). Effects of Reading Storybooks Aloud to Children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011a). *Continuum en lecture : Interventions et dispositions à privilégier à chacune des phases du développement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011b). *Continuum en lecture : Profil de l'élève*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Livres ouverts (consulté en avril 2006)*. Dans Internet : <http://www.livresouverts.qc.ca/>

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2007). *La littérature à l'école – Listes de référence cycle 2*. Récupéré le 10 juillet 2011 de [http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La\\_litterature\\_a\\_l\\_ecole\\_liste\\_de\\_reference\\_C2\\_110323\\_171580.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf)

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2007). *La littérature à l'école – Listes de référence cycle 3*. Récupéré le 10 juillet 2011 de [http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La\\_litterature\\_a\\_l\\_ecole\\_liste\\_de\\_reference\\_C3\\_110323\\_171582.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C3_110323_171582.pdf)

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP.

Montésinos-Gelet, I. (2001). Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire ?. *Québec français*, 122, 33-37.

Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées*. Montréal : Chenelière Éducation.

Morin, J. (2002a). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Morin, M.-F. (2002b). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Morin, M.-F et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière éducation.

Morrow, L. M. et Gambrell, L. B. (2000). Literature-Based Reading Instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (p.563-586). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Morrow, L. M. et Gambrell, L. B. (2002). Literature-Based Instruction in the Early Years. In S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (p.348-360). New York : The Guilford Press.

Mourlevat, J.-C. et Bénazet, J.-L. (1998). *Le jeune loup qui n'avait pas de nom*. Toulouse : Milan jeunesse

National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy (Report)*. Jessup : National Institute for Literacy.

Nières-Chevrel, I. (2003). Narrateur visuel et narrateur verbal. *La revue des livres pour enfants*, 214, 69-81.

Nystrand, M. (2004). *Class 4.0 User's manual : a windows laptop-computer system for the in-class analysis of classroom discourse*. Albany : The National Research Center on English Learning & Achievement.

Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse As It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.

Oakhill, J. V. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.

Oakhill, J. V. (1984). Inferential and Memory Skills in Children's Comprehension of Stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.

Oakhill, J. V. et Cain, K. (2004). The Development of Comprehension Skills. In T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's Literacy* (p.155-180). Dordrecht: Kluwer Academic.

Observatoire National de la Lecture (ONL), (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob.

Oliveira, A. (2005). *Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes : analyse critique de la production scientifique, 1985-2004*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Olson, D. R. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, 47(3), 257-281.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?. *Recherche et Formation*, 15, 7-38.

Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. In G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants : enjeu, innovation et réflexivité* (p.263-279). Bruxelles : De Boeck Université.

Paris, S., Lindauer, B. et Cox, G. (1977). The Development of Inferential Comprehension. *Child development*, 48, 1728-1733.

Pentimonti, J. et Justice, L. (2010). Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education*, 37, 241-248.

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.

Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette Éducation.

Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C. et Morrow, L. M. (2001). *Learning to Read. Lessons from exemplary First-Grade Classrooms*. New York : The Guilford Press.

Prévost, N. (2004). *Le développement des habiletés métamorpho-syntaxiques et des habiletés métaphonologiques et l'acquisition de la lecture entre la maternelle et la 1<sup>re</sup> année du primaire*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Pulido, L., Iralde, L. et Weil-Barais, A. (2004). *Peut-on aider les enfants de cinq ans à mieux comprendre les différents niveaux de signification du langage : exemple d'interactions dans une situation de lecture de conte en grande section de maternelle*. Actes du Colloque Stratégies cognitives et discursives dans les interactions verbales. Paris.

RAND, Reading Study Group. (2004). A Research Agenda for Improving Reading Comprehension. In R.B. Ruddell, et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition* (p.720-754). Newark, DE, USA: International Reading Association.

Raymond, D. (1998). Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel. *Vie pédagogique*, 107, 34-37.

Réseau d'orthopédagogues au primaire (2000). *Les inférences*. Montréal : CEE.

Rey-Debove, J. (1998). *La linguistique du signe*. Paris : Armand Colin.

Richards, J. C. et Anderson, N. A. (2003). How Do You Know ? A Strategy to help emergent readers make inferences. *The Reading Teacher*, 57, 290-293.

Robbins, C., Ehri, L. (1994). Reading Storybooks to Kindergartners Helps them Learn New Vocabulary Words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.

Robert, M. (1988). Validité, variables et contrôle. In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en Psychologie* (p.79-118). St-Hyacinthe : Edisem.

Robillart, G. (1996). L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux. In Observatoire National de la Lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (p.134-148). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité d'enseignant. Séminaire international sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. Récupéré le 15 juillet 2011 de [http://www.ciep.fr/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_inter\\_v/Rogalski\\_Janine.pdf](http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_inter_v/Rogalski_Janine.pdf)

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. et Goldstein, Z. (1997). Interactive reading-aloud to Israeli first graders : Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183.

Ruddell, R. B. (2004). Researching the Influential Literacy Teacher: Characteristics, Beliefs, Strategies, and New Research Directions. In R.B. Ruddell, et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition* (p.979-997). Newark, DE, USA : International Reading Association.

Ruddell, R. B. et Unrau, N. J. (2004). Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In R.B. Ruddell, et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition* (p.1462-1521). Newark, DE, USA : International Reading Association.

Saada-Robert, M. (2000). Littéracie préscolaire et pistes didactiques vers l'apprentissage formel. *A.N.A.E.*, 57, 56-58.

Saada-Robert, M. (2004). Early Emergent Literacy. In T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's Literacy* (p.575-598). Dordrecht : Kluwer Academic.

Santoro, L. Chard, D. Howard, L et Baker, S. (2008). Making the Very Most of Classroom Read-Alouds to Promote Comprehension and Vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408.

Savoie-Zajc, L. et Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.

Scheiner, E. and Gorsetman, C. (2009). Do preschool teachers consider inferences for book discussions? *Early Child Development and Care*, 179(5), 595-608.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Shipton, P. (1996). *Tirez pas sur le scarabée!*. Paris : Hachette Jeunesse.

Smith, C. (1989). Reading aloud : An experience for sharing. *The Reading Teacher*, 42(4), p.320.

Smolkin, L. et Donovan, C. (2004). The Contexts of Comprehension : Information Book Read Alouds and Comprehension Acquisition. In R. Ruddell, et N. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition-Supplementary Articles* (p.1-31). Newark, DE, USA: International Reading Association.

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding : Toward and R & D program in reading comprehension*. Santa Monica : RAND.

Snow, C., Burns, M, et Griffin, S. (1998). *Prenventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: Comission on Behavioral and Social Sciences and Education.

Snow, C. et Polselli Sweet A. (2003) Reading for comprehension Dans A. Polselli Sweet et C. Snow (Dir.), *Rethinking Reading Comprehension* (p. 1-11). New York : Guilford Press.

Sorin, N. (2003). La lecture et l'écriture littéraires au primaire : un terrain de jeux. *Québec français*, 130, 59-62.

Sulzby, E. et Teale, W. (1991). Emergent Literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal et D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research* (p.727-757). New York: Longman.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: Trends across recent studies*. U.S.; Michigan : CIERA/University of Michigan.

Teale, W. H. et Martinez, M. G. (1996). Reading aloud to young children : Teacher's reading styles and kindergartners' text comprehension. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge et L. B. Resnick, *Children's Early Text Construction* (p.321-344). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Teale, W.H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insight from research and practice. Dans A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Dir.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 114–139). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Thériault, J. (1993). Faciliter l'émergence de l'écrit...c'est donner du pouvoir à l'enfant. In G. Boudreau (dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (153-164). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Thérien, M. (1997). De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes. In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (p.19-31). Québec : Nuit blanche éditeur.

Tochon, F. V. (1991). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(2), 57-81.

Tochon, F. V. (2004). Autour des mots : « le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Recherche et Formation*, 47, 89-103.

Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 5-15.

Turgeon, E. (2005). *Quand lire rime avec plaisir. Pistes pour exploiter la littérature de jeunesse en classe*. Montréal : Chenelière.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Van den Broek, P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence. In M. A. Gernsbacher (dir.), *Handbook of Psycholinguistics* (p. 539-588). San Diego : Academic Press.

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (pp.107-130). Mahwah, NJ : Erlbaum.



Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Paris : De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles : De Boeck.

Van Dijk, T. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.

Whitehurst, G. et Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (p.11-29). New York : The Guilford Press.

Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education*, 38, 431-438.

Wormell, C. (2003). *Deux grenouilles*. Paris : Kaléidoscope.

Yuill, N. et Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ziarko, H., Gagnon, M.-C., Mélançon, J. et Morin, M.-F. (2000). Manipuler les aspects morphologiques et syntaxiques à l'oral pour améliorer la compréhension de l'écrit. *Québec français*, 116, 43-46.

**ANNEXE 1**  
**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**



COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

**« Les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse au préscolaire et le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences »**

soumis par : *Marie Dupin de Saint-André, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation*

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'François Bowen', written over a horizontal line.

François Bowen, Président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

*2 octobre 2006*

Date d'émission

**ANNEXE 2**  
**GUIDE D'ENTRETIEN**

## **GUIDE D'ENTRETIEN**

### **I. INFORMATIONS GÉNÉRALES**

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Nombre d'années d'expérience en enseignement : \_\_\_\_\_

Nombre d'années d'expérience en enseignement au  
préscolaire : \_\_\_\_\_

#### **Investissement dans la formation continue :**

Participez-vous à des activités de formation continue?

Si oui, quels sont les thèmes des activités de formation continue que vous privilégiez?

Si oui, quels sont les types de formation continue que vous suivez? (Ateliers, cours, colloques...)

Combien de temps par année consacrez-vous à la formation continue? (en nombre de journées par année)

#### **Connaissance de la littérature de jeunesse et de la lecture :**

Avez-vous déjà suivi une formation sur la littérature de jeunesse?

Si oui, de quel type de formation s'agissait-il? (Ateliers, cours, colloques)?

Avez-vous déjà suivi une formation sur la lecture?

Si oui, de quel type de formation s'agissait-il? (Ateliers, cours, colloques)?

Avez-vous déjà suivi une formation sur l'éveil à l'écrit (la littéracie émergente)?

Si oui, de quel type de formation s'agissait-il? (Ateliers, cours, colloques)?

Avez-vous déjà lu un ou des ouvrages pédagogiques concernant la littérature de jeunesse?

Si oui, pouvez-vous me nommer l'auteur ou le titre de ceux-ci?

Avez-vous déjà lu un ou des ouvrages pédagogiques concernant la lecture?

Si oui, pouvez-vous me nommer l'auteur ou le titre de ceux-ci?

Avez-vous déjà lu un ou des ouvrages pédagogiques concernant l'éveil à l'écrit?

Si oui, pouvez-vous me nommer l'auteur ou le titre de ceux-ci?

Lisez-vous des livres de littérature de jeunesse dans vos loisirs?

Pouvez-vous me nommer le titre, le nom de l'auteur et le nom de la maison d'édition de cinq livres de littérature de jeunesse que vous avez lus dernièrement à vos élèves?

Auteur	Titre	Maison d'édition

## **II. OBJECTIFS DE L'ENSEIGNANT LIÉS À L'UTILISATION DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN CLASSE**

Depuis quand utilisez-vous la littérature de jeunesse dans votre classe?

Qu'est-ce qui vous a amené à intégrer la littérature de jeunesse dans votre classe?

Dans quels buts les livres de littérature de jeunesse sont-ils utilisés dans votre classe?

À votre avis, utilisez-vous la littérature de jeunesse dans une visée plutôt ludique ou plutôt pédagogique?

Si visée plutôt pédagogique : Quels sont les apprentissages scolaires ciblés à travers l'utilisation de la littérature de jeunesse?

Selon vous, qu'est-ce que l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe apporte aux enfants?

Qu'est-ce qui est le plus important quand vous lisez un livre de littérature de jeunesse aux élèves?

Qu'est-ce qui est le moins important quand vous lisez un livre de littérature de jeunesse aux élèves?

### **III. DESCRIPTION DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX EN CLASSE**

#### Les livres dans la classe

Existe-t-il, dans votre classe, un coin lecture? Si oui, de quelle façon est-il organisé?

Que faites-vous des livres une fois que vous les avez lus aux élèves?

(Si non précisé, demander : Les élèves ont-ils accès, de façon autonome, aux livres que vous lisez au groupe?)

#### La planification des activités de lecture

Quels sont les critères que vous utilisez pour choisir un livre de littérature de jeunesse que vous allez lire en classe?

Quels sont les types de livres que vous lisez aux élèves de votre classe?

Relisez-vous un même livre à plusieurs reprises à vos élèves?

Lisez-vous plusieurs livres d'un même auteur ou d'un même illustrateur aux élèves?

Comment vous préparez-vous à lire un livre en classe?

#### Description d'une pratique de lecture à haute voix :

Pouvez-vous me décrire le déroulement d'une « séance type » de lecture d'un livre de littérature de jeunesse en classe? (En fonction de ce qui sera dit, l'intervieweuse demandera à l'enseignant d'expliquer pourquoi il organise la séance de lecture de la façon décrite)



NB : Si l'enseignant ne le précise pas, lui demander ce qui se passe avant la lecture du livre, pendant sa lecture et après celle-ci. Si l'enseignant ne le précise pas, lui demander de quelle façon est organisé l'espace lors de la lecture.

### Les discussions autour des livres

Questionnez-vous les élèves lors de la lecture?

Si oui, dans quel but leur posez-vous des questions?

Demandez-vous aux élèves de justifier leur réponse en utilisant le texte?

Que faites-vous quand la réponse d'un élève diffère de ce que vous attendiez?

Comment faites-vous pour vous assurer que vos élèves ont bien compris l'histoire?

### Les aides à la compréhension

Si un livre, ou un passage de celui-ci, vous semble trop difficile pour les élèves, que faites-vous?

Vous arrive-t-il d'adapter, ou de reformuler, des parties du livre lu?

Si oui, dans quel but le faites-vous?

Est-ce que vous vous considérez plutôt comme :

Une conteuse qui raconte l'histoire plutôt que de la lire :     /

Une lectrice qui lit l'histoire telle quelle :     /

Une adaptatrice qui lit et adapte le livre<sup>123</sup> :     /

---

<sup>123</sup> Cette catégorisation a été établie par Grossmann (2000).

#### **IV. ANALYSE CRITIQUE DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX**

Depuis votre entrée dans l'enseignement, votre utilisation de la littérature de jeunesse en classe a-t-elle évolué?

Si oui, de quelle façon a-t-elle évolué?

Pourquoi, à votre avis, a-t-elle évolué?

Pouvez-vous me raconter votre meilleure expérience de lecture à haute voix avec vos élèves?

Qu'est-ce qui, à votre avis, a fait de cette lecture une expérience réussie?

Pouvez-vous me raconter votre pire expérience de lecture à haute voix avec vos élèves?

Qu'est-ce qui, à votre avis, a fait que cette lecture a moins bien fonctionné?

À votre avis, quels sont les avantages de votre façon d'utiliser la littérature de jeunesse?

D'après vous, est-ce qu'il y a des éléments dans votre façon d'employer la littérature de jeunesse qui pourraient être améliorés?

Si oui, quels sont-ils? Comment pourriez-vous les améliorer?

**ANNEXE 3**  
**PORTRAITS DES SIX ENSEIGNANTES ET DE LEURS**  
**PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX AU**  
**DÉBUT DE LA RECHERCHE**

## **PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE 1 ET DE SES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX**

### **1. Informations générales**

L'enseignante 1 est âgée de soixante-trois ans. Elle a vingt années d'expérience en enseignement, dont huit au préscolaire.

### **2. Investissement dans la formation continue**

Cette enseignante consacre environ une journée par mois à des activités de formation continue, principalement sous forme d'ateliers et de colloques qui portent sur des thèmes très variés, tous reliés à l'enseignement au préscolaire. Elle privilégie particulièrement les formations reliées à l'appropriation de l'écrit. Elle a notamment fait partie, pendant 10 ans, d'un groupe de réflexion sur ce thème constitué d'enseignantes, de deux conseillères pédagogiques et de chercheuses. De plus, elle a participé à une recherche collaborative sur les orthographes approchées pendant quatre années.

### **3. Connaissance de la littérature de jeunesse, de l'appropriation de l'écrit et de la lecture**

L'enseignante 1 a déjà suivi des formations sur la littérature de jeunesse et sur l'appropriation de l'écrit (ateliers, colloques et rencontres organisées par sa Commission scolaire ou par des maisons d'édition. Elle a aussi reçu une formation sur les orthographes approchées lors de sa participation à la recherche collaborative. Elle n'a cependant jamais suivi de formation sur la lecture.

Cette enseignante cherche en outre à développer ses connaissances en lien avec la littérature de jeunesse, l'appropriation de l'écrit et la lecture en lisant des ouvrages pédagogiques sur ces thèmes. Au moment de l'entrevue, elle a nommé deux ouvrages pédagogiques sur la littérature de jeunesse : *Vivre le conte dans sa*

*classe*, de Charlotte Guérette et Sylvie Roberge-Blanchet, et *1001 activités autour du livre*, de Philippe Brasseur. Elle a de plus fait référence à des livres sur l'appropriation de l'écrit : *J'apprends à lire et à écrire au préscolaire*, de Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault, et *Regarde comme j'écris*, de Jean-Marie Besse. En ce qui a trait à la lecture, cette enseignante a lu le livre *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, d'Yves Nadon. Elle lit aussi la revue *Lurelu* de façon à se tenir au courant des dernières parutions des œuvres québécoises de littérature de jeunesse, ainsi que la revue *Préscolaire*, dont certains articles portent sur l'appropriation de l'écrit et la littérature de jeunesse.

Cette enseignante est une passionnée de littérature de jeunesse. Elle lit beaucoup d'œuvres pour la jeunesse dans ses temps libres et a une connaissance très étendue des albums de littérature de jeunesse. Lors de l'entrevue, elle m'a d'ailleurs raconté six livres jeunesse dans leur intégralité et en a mentionné un très grand nombre. Elle a nommé sans difficulté cinq livres qu'elle avait lus récemment aux élèves. Par contre, elle n'a pas pu se rappeler les références complètes de ceux-ci et a dû aller chercher ces œuvres dans sa bibliothèque pour me donner les noms des auteurs et des maisons d'édition pour l'ensemble des livres lus.

#### **4. Objectifs de l'enseignant dans l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe**

Cette enseignante exploite la littérature de jeunesse en classe depuis qu'elle enseigne au préscolaire. Elle précise qu'en tant que mère elle lisait beaucoup de livres à ses enfants. Selon elle, c'est grâce à sa participation au groupe de réflexion sur l'appropriation de l'écrit et aux livres de Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault qu'elle a intégré la littérature de jeunesse dans son enseignement.

Dans sa classe, les livres sont exploités à diverses fins. Tous les projets, qu'ils soient choisis par les élèves ou par elle, sont introduits par un ou plusieurs livres.

La littérature de jeunesse est aussi employée pour le plaisir de lire. Les livres peuvent servir de modèles pour écrire à la manière d'un auteur ou pour dessiner à la manière d'un illustrateur. En sciences, ou lorsque les élèves se posent des questions sur des sujets particuliers, les livres de littérature de jeunesse sont utilisés pour la recherche d'informations.

Cette enseignante considère qu'elle exploite la littérature de jeunesse en classe à la fois avec une visée ludique et une visée pédagogique. Elle amène notamment les élèves à être conscients des aspects visuographiques de l'écrit (les différentes formes de graphies, l'organisation de l'écrit dans l'espace, la ponctuation...).

D'après ses dires, puisqu'elle enseigne dans un milieu très défavorisé, les livres sont une source de connaissances pour ses élèves, tout particulièrement en ce qui a trait au vocabulaire. Elle estime que les livres permettent aux élèves de connaître les mots justes pour nommer les choses.

Proposer aux élèves un livre de qualité, qui soit intéressant et riche, est l'élément primordial pour elle lors de ses lectures. Elle note, d'ailleurs, que les élèves ont tendance à préférer les livres qui lui plaisent à elle aussi. Lire un livre « fade », ce qu'elle doit parfois faire quand un élève apporte un de ses livres, est quelque chose qu'elle trouve plus difficile.

## **5. Description des pratiques de lecture à haute voix en classe**

### *5.1. Les livres dans la classe*

Dans sa classe, le coin lecture comporte un canapé, une chaise berçante et plusieurs bibliothèques. Celles-ci contiennent les livres lus ou à lire. L'enseignante fait un roulement de certains livres selon les saisons (ex. : livres de Noël). Les élèves ont accès aux livres lors de la période de lecture quotidienne et lors des jeux

libres. De plus, de façon à favoriser les pratiques de littéracie familiale, ils peuvent apporter un livre le soir à la maison pour le lire avec leurs parents.

### *5.2 La planification des activités de lecture*

Cette enseignante choisit des livres qui « l'accrochent », que ce soit en ce qui a trait aux illustrations ou au contenu de l'histoire. Elle aime spécialement les histoires drôles et les livres qui contiennent des rimes. Depuis qu'elle a participé à un camp littéraire, elle connaît certains critères qui permettent de choisir une œuvre de qualité.

Le plus souvent, elle lit des albums aux élèves. Les documentaires sont davantage utilisés lors des projets. Si les élèves le demandent, elle peut leur relire un même livre, mais précise ne le faire que rarement, car elle souhaite leur faire découvrir de nombreux livres. Comme chaque élève fait tous les mois une lecture devant ses pairs d'un livre connu, un même livre peut ainsi être lu à plusieurs reprises. Lorsqu'elle lit aux élèves des livres d'un même auteur ou d'un même illustrateur, elle les amène à comparer ces œuvres.

Avant de lire un livre aux élèves, cette enseignante le lit deux ou trois fois. Depuis qu'elle a participé à un camp littéraire, elle porte une attention particulière aux illustrations, au vocabulaire employé et à la présence de rimes dans les œuvres.

### *5.3. Description d'une pratique de lecture à haute voix*

Avant de commencer la lecture, l'enseignante 1 amène les élèves à établir des prédictions à partir de la 1<sup>re</sup> de couverture. Elle leur présente simultanément la 1<sup>re</sup> et la 4<sup>e</sup> de couverture parce que, parfois, il existe une continuité entre ces deux pans de la couverture. De plus, si un résumé est présent sur la 4<sup>e</sup> de couverture, elle le leur lit et leur en précise la fonction. Ensuite, l'enseignante lit le nom de l'auteur, le nom de l'illustrateur et celui de la maison d'édition et propose aux

élèves d'essayer de lire le titre. Une fois le titre lu, les élèves le répéteront lorsqu'il apparaîtra sur la page titre. L'enseignante lit aussi la dédicace. Puis, elle commence sa lecture, s'arrêtant parfois pour interroger les élèves, mais pas trop souvent de façon à ne pas trop interrompre sa lecture. Au cours de la lecture, les élèves sont amenés à faire des prédictions ainsi qu'à inférer les émotions ressenties par les personnages à partir des illustrations. À la fin de l'histoire, elle leur demande parfois de s'identifier à un des personnages.

#### 5.4. *Les discussions autour des livres*

Cette enseignante questionne les élèves pendant la lecture dans le but de leur faire « découvrir », « observer » ou « remarquer » quelque chose. Elle demande aux élèves de justifier leurs réponses par rapport au texte en leur posant des questions de relance. Elle ne cherche pas systématiquement à s'assurer que les élèves ont compris l'histoire lue. Elle ajoute même que de nombreux éléments dans les histoires échappent aux élèves.

#### 5.5. *Les aides à la compréhension*

Si un livre, ou un passage de celui-ci, lui semble trop difficile pour les élèves, elle le leur raconte, en leur précisant dans ce cas qu'elle le modifie. Elle se considère à 75 % comme une lectrice et à 25 % comme une adaptatrice. Elle pense qu'en lisant les mots tels quels, elle fait partager aux élèves la richesse du vocabulaire choisi par l'auteur. De plus, comme elle montre souvent ce qu'elle lit avec son doigt, elle considère qu'elle leur permet, ainsi, de prendre conscience du sens dans lequel s'effectue la lecture.

### **6. Analyse critique des pratiques de lecture à haute voix**

Depuis son entrée dans l'enseignement, différents aspects de son exploitation de la littérature de jeunesse ont évolué. Elle ne considère plus les œuvres de la même



manière, par exemple elle utilise davantage de critères pour choisir un livre de qualité. Maintenant, elle présente systématiquement le nom de l'auteur, le nom de l'illustrateur et celui de la maison d'édition, alors qu'au début de sa pratique elle ne les mentionnait pas forcément. Ses pratiques ont changé notamment grâce à sa participation au groupe de réflexion sur l'appropriation de l'écrit, à sa collaboration à une recherche et aux formations qu'elle a suivies.

Selon elle, sa façon d'utiliser la littérature de jeunesse comporte plusieurs avantages. Cela donne aux élèves de nombreuses possibilités de faire des apprentissages culturels et scolaires (ex : reconnaissance de différentes graphies, apprendre à compter). Les livres leur permettent également d'apprendre à reconnaître leurs propres émotions (ex. : leurs peurs).

Afin d'améliorer ses pratiques de lecture à haute voix, elle aimerait devenir plus habile en ce qui a trait au questionnement inférentiel, car elle fait des tentatives, mais n'est pas certaine de leur pertinence. Elle compte sur sa participation à la recherche pour améliorer cet aspect.

## **PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE 2 ET DE SES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX**

### **1. Informations générales**

L'enseignante 2 est âgée de 34 ans. Elle enseigne depuis sept ans; elle a toujours œuvré au préscolaire.

### **2. Investissement dans la formation continue**

L'enseignante 2 consacre entre 7 et 15 journées à la formation continue par an. De plus, durant l'année scolaire 2006-2007, elle a suivi un microprogramme en didactique du français consacré aux orthographe approchées. Outre les cours universitaires, cette enseignante participe chaque année à des ateliers dans des congrès, à des formations organisées par sa commission scolaire et à des groupes de travail entre collègues. Ses formations portent sur des thèmes très variés : le français, les mathématiques, l'art dramatique, la psychomotricité, l'ergothérapie.

### **3. Connaissance de la littérature de jeunesse, de l'appropriation de l'écrit et de la lecture**

Lors de son baccalauréat en enseignement, l'enseignante 2 a suivi un cours consacré à la littérature de jeunesse. Elle a également participé à un atelier axé sur la lecture à haute voix d'albums en classe. Au cours de son microprogramme en didactique du français, elle a pu développer sa connaissance des œuvres de littérature de jeunesse lors des partages de coups de cœur entre collègues et lors d'ateliers. Elle a également participé à des formations sur la lecture menées par des orthophonistes. Elle a aussi cherché à développer ses connaissances sur l'appropriation de l'écrit à travers un atelier au congrès de l'AÉPQ (association des enseignants du préscolaire au Québec) et des cours universitaires. Par contre,

elle n'a jamais lu d'ouvrages pédagogiques sur la littérature de jeunesse, l'appropriation de l'écrit ou la lecture.

Cette enseignante aime beaucoup la littérature de jeunesse. Bien qu'elle ne se considère pas du tout comme une lectrice, elle apprécie lire des œuvres de littérature jeunesse dans ses temps libres. Lors de l'entrevue, elle a nommé facilement les titres de 5 livres qu'elle avait lus dernièrement à ses élèves. Par contre, elle n'a pas pu m'en donner les références complètes de mémoire. Au fil des questions, elle m'a raconté dans leur intégralité quatre œuvres qu'elle avait présentées récemment aux élèves.

#### **4. Objectifs de l'enseignant dans l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe**

Depuis qu'elle enseigne au préscolaire, l'enseignante 2 a toujours consacré une période quotidienne à la lecture à haute voix. À travers l'exploitation de la littérature de jeunesse, elle poursuit différents objectifs : amener les élèves à développer le goût de lire et d'écrire, leur permettre de distinguer le langage écrit du langage oral, les sensibiliser à la structure du récit et les amener à enrichir leur lexique. Elle considère aussi que la lecture à haute voix lui offre la possibilité de « rejoindre l'imaginaire » des élèves, d'aborder avec eux certains sujets difficiles et qu'elle est une excellente occasion pour les élèves de faire des liens entre leur vécu et le contenu des histoires lues. Elle utilise la littérature de jeunesse dans une visée ludique et pédagogique. Bien que tout soit de prime abord ludique dans sa classe, chaque lecture lui permet de travailler un aspect différent avec les élèves. Qu'une lecture à haute voix soit drôle est l'élément le plus important pour elle.

## **5. Description des pratiques de lecture à haute voix en classe**

### *5.1. Les livres dans la classe*

Lorsque nous avons rencontré cette enseignante pour l'entrevue, elle n'avait pas encore de coin lecture dans sa classe. Cependant, elle en a créé un au cours des neuf semaines de la recherche, constitué de coussins, d'une bibliothèque et d'un rideau pour le séparer du reste de la classe. Les livres du mois sont disposés dans une bibliothèque et accessibles aux élèves durant la collation et les transitions. Les élèves peuvent même consulter les livres avant que l'enseignante les ait lus.

### *5.2. La planification des activités de lecture*

L'enseignante 2 choisit les livres qu'elle va lire aux élèves en fonction du thème à l'honneur durant le mois dans sa classe. La quantité de texte et les illustrations sont deux autres aspects qu'elle examine également dans au moment de sélectionner les œuvres. Enfin, elle privilégie des livres qu'elle trouve drôles. Elle présente le plus souvent des albums aux élèves, mais s'assure aussi de leur lire au moins un documentaire par semaine. Elle préfère les histoires qui respectent le schéma classique du récit tout en soulignant qu'elle apprécie également les livres absurdes qui le transgressent. Elle souhaite que les livres choisis stimulent l'imaginaire des élèves.

L'enseignante 2 relit rarement un même livre aux élèves. Elle le fait seulement si le livre est utilisé pour la réalisation d'un projet, par exemple pour la création d'une pièce de théâtre. Il lui arrive de lire des livres d'un même auteur ou d'un même illustrateur, mais précise qu'elle ne le fait pas intentionnellement.

Cette enseignante se prépare toujours sa lecture d'un livre aux élèves, soit en le lisant aux enfants de son conjoint pendant la fin de semaine, soit en le lisant durant son dîner, puisque ses lectures ont toujours lieu l'après-midi.

### *5.3. Description d'une pratique de lecture à haute voix*

Pour la lecture à haute voix, l'enseignante 2 est toujours assise sur une chaise, d'ailleurs nommée « la chaise de l'histoire », tandis que les élèves sont assis devant elle sur un tapis. Avant de commencer la lecture, l'enseignante et les élèves chantent une comptine. Puis, elle leur lit le titre sur la 1<sup>re</sup> de couverture en le leur montrant avec le doigt. Ensuite, les élèves le répètent à haute voix sans l'enseignante lorsqu'il réapparaît sur la page titre. Au cours de la lecture, l'enseignante leur pose de nombreuses questions. De façon à rendre les élèves actifs, elle leur confie des rôles dans l'histoire, leur fait mimer des actions ou bien les invite à faire le bruitage. Une fois la lecture terminée, elle anime une discussion autour du thème du livre et amène les élèves à établir des liens entre le livre et leurs expériences personnelles.

### *5.4. Les discussions autour des livres*

L'enseignante 2 questionne toujours les élèves lors de la lecture afin « de stimuler leur imaginaire, d'établir des liens, de déclencher le désir de s'exprimer en art dramatique ». Les questions visent aussi à s'assurer que les élèves comprennent l'histoire. Certaines d'entre elles portent notamment sur le vocabulaire et sur les inférences. L'enseignante 2 demande systématiquement aux élèves de justifier leurs réponses par rapport au texte lu. Lorsqu'une réponse diffère de ce qu'elle attendait, elle ne fait aucun renforcement et demande aux autres élèves s'ils ont des idées différentes.

### *5.5. Les aides à la compréhension*

Lorsqu'un passage lui semble trop difficile pour les élèves dans une œuvre, l'enseignante 2 le leur raconte plutôt que de le lire. Elle utilise également le mime pour que les élèves comprennent le passage. Ce sont même, parfois, les élèves qui

viennent à ses côtés pour mimer la scène. Si, à son avis, un mot ne fait pas partie du répertoire lexical des enfants, elle le change pour un mot connu. Par exemple, lors de l'entrevue, elle m'a expliqué qu'elle remplacé le « cartable » (mot utilisé en France pour désigner « le sac d'école ») par le mot « sac à dos ». Cette enseignante adapte beaucoup les textes lus. Elle me confie même que certains livres trop complexes pour ses élèves (notamment la plupart des livres informatifs) ne sont que racontés. Cette enseignante se considère à 70 % comme une conteuse et à 30 % comme une lectrice.

## **6. Analyse critique des pratiques de lecture à haute voix**

L'enseignante 2 a beaucoup modifié ses pratiques de lecture à haute voix au fil de ses années d'enseignement. Maintenant, elle a une intention pédagogique reliée à chacune de ses lectures. Elle indique aussi qu'elle peut désormais mieux préparer ses lectures, car elle a davantage de temps qu'au début où elle enseignait. De plus, elle s'est rendu compte que la lecture à haute voix est bénéfique pour les élèves.

Elle considère que sa façon d'exploiter la littérature de jeunesse lui permet d'atteindre de nombreux objectifs (cités précédemment). Par contre, elle aimerait améliorer sa façon de lire : notamment en amenant les élèves à faire des prédictions à partir de la première de couverture, en présentant le nom de l'auteur, de l'illustrateur et de la maison d'édition, en diversifiant les voix qu'elle emploie pour différencier les personnages et en étant constante dans l'utilisation de ces voix.

## PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE 3 ET DE SES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX<sup>124</sup>

### 1. Informations générales

L'enseignante 3 est âgée de 49 ans et enseigne depuis vingt-six ans. Elle a dix ans d'expérience au préscolaire.

### 2. Investissement dans la formation continue

L'enseignante 3 consacre environ vingt journées par année à la formation continue. Elle a suivi deux microprogrammes en didactique du français : un sur la littérature de jeunesse et un sur les orthographes approchées. Elle a également participé à d'autres formations (ateliers dans des congrès, cours et perfectionnements organisés par la Commission scolaire de Montréal) sur la littérature de jeunesse, la conscience phonologique et l'appropriation de l'écrit.

### 3. Connaissance de la littérature de jeunesse, de l'appropriation de l'écrit et de la lecture

Outre les nombreuses formations auxquelles elle a participé, l'enseignante 3 a lu de multiples ouvrages pédagogiques. Sur le thème de l'exploitation de la littérature de jeunesse, elle m'a cité les livres suivants : *Lire la littérature à l'école*, de Catherine Tauveron (2002), *Du Petit Poucet au Dernier des raisins*, de Dominique Demers (1994), *Lire à des enfants et animer la lecture*, de Lina Rousseau et Robert Chiasson (2004), *1001 activités autour du livre*, de Philippe Brasseur, *Les cercles de lecture*, d'Harvey Daniels et d'Élaine Turgeon (2004), *Histoire de lire*, de Danièle Courchesne (1999) et *Lire et écrire en première année et pour le reste*

---

<sup>124</sup> En raison d'un problème technique survenu lors de l'enregistrement de l'entrevue, ce portrait, mis à part la partie « analyse critique des pratiques de lecture à haute voix », a été réalisé à partir des notes de l'intervieweuse et non du verbatim de l'entrevue.

*de sa vie*, d'Yves Nadon (2003). En ce qui concerne la lecture, elle a lu le livre de Jocelyne Giasson (1990) intitulé *La compréhension en lecture*. Enfin, sur le thème de l'appropriation de l'écrit, elle a lu *Les orthographes approchées*, d'Isabelle Montésinos-Gelet et de Marie-France Morin (2006), *L'émergence de l'écrit*, d'Andrée Gaudreau (2004) et *La conscience phonologique*, de Brigitte Stanké (2000).

C'est avec une grande facilité que cette enseignante m'a cité cinq livres qu'elle avait lus récemment à ses élèves. Elle a par contre consulté sa bibliothèque afin de m'en donner les références complètes. Au cours de l'entrevue, elle m'a présenté de nombreux livres, qu'elle m'a aussi racontés.

#### **4. Objectifs de l'enseignant dans l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe**

L'enseignante 3 exploite la littérature de jeunesse abondamment depuis six ans. C'est grâce à la mère d'un élève, qui venait faire la lecture dans sa classe, qu'elle a découvert le monde de la littérature de jeunesse. Elle utilise la littérature de jeunesse dans une visée ludique et dans une visée pédagogique. En effet, selon elle les livres peuvent d'un côté être présentés dans le but de réconforter les élèves ou de leur offrir une histoire. D'un autre côté, en lisant des œuvres à haute voix aux élèves, elle souhaite les amener à acquérir des connaissances sur les albums (ex. : vocabulaire lié au livre), à développer un œil critique sur les œuvres, à connaître des auteurs et des illustrateurs, à prendre conscience de la structure d'un récit et à faire des liens entre les œuvres. Les livres sont aussi utilisés dans sa classe comme point de départ pour écrire, pour illustrer et pour faire de l'art dramatique. Elle cherche à ce que ses élèves développent le goût de la lecture en plus d'une culture littéraire commune.



## **5. Description des pratiques de lecture à haute voix en classe**

### *5.1. Les livres dans la classe*

Il y a dans la classe de l'enseignante 3 un coin lecture dans lequel se trouvent deux chaises berçantes, des coussins, des peluches. Les livres sont classés dans des boîtes par thématique (ex. : les loups, les animaux, les abécédaires...). Une fois que les livres sont lus aux élèves, ils sont déposés dans ses boîtes et les enfants peuvent y accéder pendant la période de lecture quotidienne ou pendant la période de jeux libres.

### *5.2. La planification des activités de lecture*

L'enseignante 3 lit des albums et des documentaires aux élèves. Elle choisit les livres suivant les projets en cours dans la classe, mais elle essaie également de trouver des classiques, des livres résistants et des livres qui mènent à des activités connexes. Elle sélectionne aussi les livres de ses auteurs et illustrateurs favoris. Elle ne relit jamais un même livre aux élèves. Elle lit toutefois souvent des albums d'un même auteur ou d'un même illustrateur. Elle a même fait mention, au cours de l'entretien, de la création de réseaux autour des œuvres d'un auteur. Afin de se préparer pour la lecture à haute voix, elle lit toujours les livres avant de les présenter aux élèves.

### *5.3. Description d'une pratique de lecture à haute voix*

Pour la lecture à haute voix, les élèves sont assis par terre tandis que l'enseignante 3 est sur un tabouret. La présentation de l'œuvre avant la lecture diffère d'un livre à l'autre. Les élèves peuvent essayer de découvrir le titre, ou tenter de reconnaître l'illustrateur, ou décrire l'illustration de la première de couverture. L'enseignante peut également leur lire le résumé sur la 4<sup>e</sup> de couverture. Pendant la lecture, elle les questionne pour qu'ils fassent des

prédictions quant à la suite de l'histoire, pour qu'ils tentent de trouver le sens d'un mot et pour soulever des interrogations. Après la lecture, le questionnement est moins fréquemment. Il lui arrive parfois de leur demander de choisir leur image ou leur partie préférée dans l'histoire.

#### 5.4. *Les discussions autour des livres*

L'enseignante 3 questionne les élèves pendant l'histoire pour qu'ils demeurent toujours en interaction avec le livre. De plus, cela lui permet de s'assurer que les élèves comprennent l'histoire lue. Elle leur demande de justifier leurs réponses à partir de l'album. Quand la réponse d'un élève diffère de ce qu'elle attendait, elle peut parfois animer un débat sur ce point.

#### 5.5. *Les aides à la compréhension*

Si l'enseignante 3 juge un livre, ou un passage de celui-ci, trop difficile pour les élèves, elle va arrêter sa lecture et l'expliquer aux élèves. Il lui arrive très rarement d'adapter une partie du livre lu, elle va plutôt choisir de le lire et de l'expliquer ensuite. Elle se considère à 5 % comme une conteuse, à 75 % comme une lectrice et à 20 % comme une adaptatrice.

### **6. Analyse critique des pratiques de lecture à haute voix**

Au moyen des activités de formation continue auxquelles elle a participé et à différentes rencontres, l'exploitation de la littérature de jeunesse de l'enseignante 3 a beaucoup évolué au cours de ses années d'enseignement. D'une part, elle cherche des livres plus intéressants et, d'autre part, elle a le désir d'offrir un éventail de livres aux enfants et de leur faire connaître des auteurs peu connus au Québec.

Pour cette enseignante, l'avantage de sa façon d'exploiter la littérature de jeunesse est qu'elle peut faire en sorte que les élèves acquièrent une culture littéraire commune. Elle pense qu'elle devrait néanmoins améliorer sa connaissance des œuvres de façon à pouvoir les mettre plus facilement en relation lors de la création de réseaux. Afin de bonifier ses pratiques, elle souhaite continuer à lire des ouvrages pédagogiques qui concernent la littérature de jeunesse et à faire des essais-erreurs.

## **PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE 4 ET DE SES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX**

### **1. Informations générales**

L'enseignante 4 est âgée de 53 ans. Elle a vingt-cinq ans d'expérience en enseignement, dont huit au préscolaire.

### **2. Investissement dans la formation continue**

L'enseignante 4 consacre de nombreuses journées à la formation continue. À la suite de son baccalauréat, elle a fait un certificat et un DESS relié à l'enseignement. Durant le projet, elle était inscrite à un microprogramme en didactique du français consacré aux orthographes approchées. Elle a également participé à des congrès (ex. : AQETA) et à des salons littéraires. Elle privilégie principalement les formations axées sur les difficultés d'apprentissage, l'écriture et la lecture.

### **3. Connaissance de la littérature de jeunesse, de l'appropriation de l'écrit et de la lecture**

L'enseignante 4 a développé ses connaissances sur la littérature de jeunesse en assistant à des ateliers et des salons littéraires organisés par sa commission scolaire. Elle a aussi suivi des cours sur la lecture et sur l'appropriation de l'écrit. Elle a également lu des ouvrages pédagogiques portant sur ces thèmes. Lors de l'entrevue, elle a notamment fait mention de documents sur le « whole language » ainsi que des écrits de Louise Turp, de Jocelyne Giasson, de Jean-Marie Besse, d'Isabelle Montésinos-Gelet et de Marie-France Morin. De plus, l'enseignante 4, qui lit des livres de littérature de jeunesse dans ses loisirs, m'a aussi indiqué qu'elle a longtemps fait la lecture à haute voix à ses enfants.

Au cours de l'entrevue, elle m'a nommé facilement le titre de cinq livres qu'elle avait lus au cours de la semaine à ses élèves. Cependant, elle n'a été à même de me citer de mémoire qu'un seul nom de maison d'édition. Il faut préciser que, puisque cette entrevue s'est déroulée dans un local à l'université, elle ne pouvait pas consulter les livres lus.

#### **4. Objectifs de l'enseignant dans l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe**

L'enseignante 4 a toujours exploité la littérature de jeunesse, même lorsqu'elle était orthopédagogue, au début de sa carrière. Elle a choisi d'intégrer la littérature de jeunesse dans son enseignement, car en tant que mère, elle s'est aperçue que les livres apportaient beaucoup aux enfants, notamment pour le développement de l'imagination. Elle considère que les livres constituent « un élément motivateur » pour les élèves. Elle exploite la littérature jeunesse en classe avec une visée ludique et une visée pédagogique. En effet, en leur faisant la lecture, elle cherche à les divertir, à développer leur goût de lire, à leur faire prendre conscience de certaines fonctions de la lecture (ex. : informer, divertir...), à enrichir leur lexique et à les amener à argumenter.

Lorsque cette enseignante lit à haute voix à ses élèves, elle considère qu'il est très important de mettre l'intonation et de tenir les élèves en haleine. Même si parfois elle doit lire des livres qu'elle apprécie moins (par exemple lorsqu'un élève en apporte un de sa collection), elle le lit quand même avec autant d'application.

#### **5. Description des pratiques de lecture à haute voix en classe**

##### *5.1. Les livres dans la classe*

L'enseignante 4 a un petit coin lecture dans sa classe. Comme son local est exigü, il est seulement constitué d'une bibliothèque. Cette enseignante possède beaucoup de livres et en fait souvent une rotation dans la bibliothèque. Certains livres sont

mis en vedette pendant la semaine le long du tableau. À la fin de la semaine, les élèves peuvent ainsi sélectionner le livre qu'ils ont préféré, livre dont la page couverture sera ensuite reproduite dans le portfolio. Cette enseignante a choisi de placer les coups de cœur des élèves dans leur portfolio afin de fournir aux parents des suggestions d'achats pour leur enfant. Une fois qu'elle a lu les livres à haute voix, l'enseignante les range dans la bibliothèque de façon à ce que les élèves puissent y avoir accès pendant leur période de lecture libre.

### *5.2. La planification des activités de lecture*

L'enseignante 4 exploite dans sa classe des albums et des documentaires. Elle les choisit en fonction du thème abordé dans la classe. Parfois, elle s'écarte de la thématique du mois en leur lisant certains de ses coups de cœur, ainsi que des livres apportés par les élèves.

Elle ne lit pas toujours les livres avant de les présenter aux élèves. Étant donné qu'elle enseigne depuis de nombreuses années, elle connaît bien la plupart de ses livres et n'éprouve pas le besoin de les relire avant d'en faire la lecture aux élèves. Cette enseignante relit rarement un même livre aux élèves. Par contre, il lui arrive de lire plusieurs œuvres d'un même auteur ou d'un même illustrateur, sans pour autant amener les élèves à faire des liens entre ces œuvres.

### *5.3. Description d'une pratique de lecture à haute voix*

Pour la lecture, les élèves sont assis par terre en rond devant l'enseignante. Avant la lecture, l'enseignante 4 présente le livre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur aux élèves. Puis, elle leur demande de faire des prédictions à partir de la 1<sup>re</sup> de couverture. Ensuite, elle lit avec intonation et en adoptant différentes voix pour différencier les personnages. Au cours de la lecture, elle questionne les élèves pour les amener entre autres à faire des prédictions sur la suite de l'histoire. Une fois la

lecture terminée, s'il reste assez de temps, elle anime une discussion qui consiste en un retour sur l'histoire.

#### *5.4. Les discussions autour des livres*

L'enseignante 4 questionne les élèves pendant la lecture afin de sonder leur intérêt, de vérifier leur compréhension et de garder leur attention. À l'aide de questions de relance, elle leur demande de justifier leurs réponses en se référant à l'album. Si la réponse d'un élève diffère de ce qu'elle attendait, elle va soit le réorienter en lui donnant une piste dans le cas où cette information serait essentielle à la compréhension de l'œuvre, soit répondre en insinuant le doute et continuer la discussion.

#### *5.5. Les aides à la compréhension*

L'enseignante 4 se considère à 100 % comme une lectrice. Si un passage lui semble trop difficile pour les élèves, elle va le leur lire tel quel et ensuite le leur expliquer. Ainsi, elle n'adapte jamais le texte. Elle souligne qu'en procédant ainsi elle permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire.

### **6. Analyse critique des pratiques de lecture à haute voix**

Cette enseignante trouve que son utilisation de la littérature de jeunesse en classe a évolué au fil des expériences, et ce, grâce aux formations et aux rencontres qu'elle a faites. Toutefois, elle ne m'a pas décrit précisément en quoi ses pratiques ont changé.

L'enseignante 4 pense que l'apport le plus significatif de sa façon d'exploiter la littérature de jeunesse en classe pour ses élèves est qu'elle les amène à avoir de l'intérêt pour les livres. Par contre, elle considère qu'elle devrait renouveler son répertoire d'œuvres de littérature de jeunesse et chercher à découvrir de nouveaux auteurs.

## **PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE 5 ET DE SES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX**

### **1. Informations générales**

L'enseignante 5 est âgée de 44 ans. Elle a dix-sept années d'expérience en enseignement, dont 8 au préscolaire.

### **2. Investissement dans la formation continue**

L'enseignante 5 participe à des activités de formation continue 2 ou 3 fois par l'année. Ce sont principalement des perfectionnements offerts par sa commission scolaire dont la durée varie entre une demi-journée et deux jours. Ces activités portent sur des thèmes variés : les mathématiques, l'appropriation de l'écrit, les orthographes approchées, la gestion de classe... Elle considère qu'elle consacre trois journées à la formation continue, mais que s'ajoute à cela du temps de lecture et d'expérimentation en classe.

### **3. Connaissance de la littérature de jeunesse, de l'appropriation de l'écrit et de la lecture**

Cette enseignante n'a jamais participé à des activités de formation continue axées spécifiquement sur la littérature de jeunesse. En revanche, dans certaines formations sur l'appropriation de l'écrit, il était question de littérature de jeunesse. Elle cherche à développer ses connaissances sur l'appropriation de l'écrit et sur la littérature de jeunesse en lisant des articles issus de revues professionnelles, telles que *Vie pédagogique* et *La revue du préscolaire*.

L'enseignante 5 aime beaucoup la littérature de jeunesse. Elle possède une grosse collection personnelle d'albums et en lit dans ses loisirs. Afin de me nommer les



références complètes de cinq livres qu'elle avait lus récemment à ses élèves, elle a eu recours à sa bibliothèque, mais m'a mentionné qu'elle aurait pu me les citer de mémoire.

#### **4. Objectifs de l'enseignant dans l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe**

L'enseignante 5 a toujours exploité la littérature de jeunesse en classe. Elle considère que l'école a pour mission de donner le goût de lire aux élèves, et c'est ce qu'elle fait. Elle juge qu'elle utilise les œuvres de littérature de jeunesse dans une visée ludique ainsi que dans une visée pédagogique. En effet, elle veut que les élèves aient du plaisir en lisant, mais aussi qu'ils enrichissent leur vocabulaire, qu'ils développent leur compréhension et qu'ils prennent conscience des conventions qui régissent l'écrit. De plus, elle pense que la l'utilisation de la littérature de jeunesse permet aux enfants de nourrir leur imaginaire ainsi que d'acquérir des nouvelles connaissances.

#### **5. Description des pratiques de lecture à haute voix en classe**

##### *5.1. Les livres dans la classe*

Dans la classe de l'enseignante 5, il y a un coin lecture qui comporte un présentoir de livres, des coussins, une petite chaise berçante et une table avec des chaises. Des affiches mettant en vedette des livres le décorent. Une fois que cette enseignante a lu les livres, elle les met à la disposition des élèves sur le présentoir. Elle m'a indiqué que les élèves aimaient beaucoup les prendre pour les relire et même se les lire entre eux.

### 5.2. *La planification des activités de lecture*

Lorsqu'elle doit choisir un livre qu'elle va lire à ses élèves, l'enseignante 5 souhaite qu'il soit en lien avec le thème à l'honneur dans la classe et adapté à l'âge de ses élèves. Elle lit principalement des albums aux élèves. Les documentaires font quelquefois l'objet d'une lecture à haute voix, mais sont surtout utilisés dans le cadre de projet pour chercher des informations. Cette enseignante relit uniquement un livre aux élèves s'ils en font la demande. À l'occasion, elle peut leur lire des livres d'un même auteur ou d'un même illustrateur.

Comme elle connaît très bien la majorité de ses livres, l'enseignante 5 ne le relit pas forcément avant de le présenter aux élèves. Cependant, s'il s'agit d'un livre nouveau, elle en fait une lecture préalable, ne serait-ce que pour s'assurer de sa pertinence pour ses élèves.

### 5.3. *Description d'une pratique de lecture à haute voix*

Pour la lecture à haute voix, l'enseignante est assise dans un fauteuil et les élèves sont assis par terre devant elle. Avant la lecture, elle leur présente le livre et explore certains éléments de la 1<sup>re</sup> de couverture avec eux (ex. : le titre, l'illustration...). Parfois, elle les amène à faire des prédictions à partir de ces éléments. Lors de la lecture, elle les interroge pour qu'ils donnent la signification d'un mot ou fassent des prédictions. Après la lecture, les sujets des discussions sont variés et diffèrent selon les lectures : retour sur l'histoire, identification des constituants de l'histoire (personnages, lieu, problème...), lien avec les expériences des élèves, plausibilité de l'histoire et mise en commun des réactions par rapport à l'histoire.

#### 5.4. *Les discussions autour des livres*

L'enseignante 5 questionne les élèves avant, pendant et après la lecture. Cela lui permet, entre autres, de vérifier la compréhension qu'ont les élèves de l'histoire. Lors des discussions, elle incite les élèves à justifier leurs réponses en s'appuyant sur le texte. Si la réponse d'un élève diffère de ce qu'elle attendait, elle interroge d'autres élèves et au besoin donne sa compréhension de l'histoire.

#### 5.5. *Les aides à la compréhension*

Au cours de la lecture à haute voix, si un passage du livre lui paraît trop difficile pour ses élèves, l'enseignante 5 le leur raconte à sa façon ou bien demande à un élève de le reformuler dans ses mots. Elle se considère à moitié comme une lectrice et à moitié comme une adaptatrice. En fait, elle se définit comme une adaptatrice qui aime lire le texte tel quel, si elle le juge adéquat pour les élèves. Souvent, elle finit par l'adapter en partie.

### **6. Analyse critique des pratiques de lecture à haute voix**

Bien qu'elle ait toujours aimé lire aux élèves, l'enseignante 5 considère que sa façon d'exploiter la littérature de jeunesse en classe a évolué au cours de ses années d'enseignement. En effet, elle se sent plus habile pour leur poser des questions; cela est, en partie, attribuable au fait qu'elle a lu chacun des livres plusieurs fois. De plus, maintenant, elle choisit de leur montrer les illustrations une fois qu'elle a terminé la lecture de la page, alors qu'au début où elle enseignait elle les leur montrait pendant sa lecture. Toutefois, elle ne m'a pas expliqué la raison de ce changement.

Cette enseignante pense que sa façon de lire à haute voix permet aux élèves de faire des apprentissages, de comprendre une bonne partie de l'histoire et

d'apprendre à aimer la lecture. Quant aux éléments de sa pratique qu'elle souhaiterait améliorer, elle se demande si elle ne devrait pas être plus systématique dans sa présentation de l'œuvre, notamment en mentionnant le nom de l'auteur et de la maison d'édition. Elle considère aussi qu'elle pourrait — mais elle n'est pas sûre que ce soit pertinent de le faire puisqu'elle enseigne au préscolaire — se documenter davantage sur la lecture à haute voix et la littérature de jeunesse.

## **PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE 6 ET DE SES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX**

### **1. Informations générales**

L'enseignante 6 est âgée de 41 ans. Elle a douze années d'expérience en enseignement, dont deux au préscolaire.

### **2. Investissement dans la formation continue**

L'enseignante 6 consacre deux à trois journées par année à la formation continue. Elle estime que c'est d'ailleurs trop peu, mais précise que les budgets pour les libérations des enseignants sont rares. Ces formations sont organisées par sa commission scolaire. Elle privilégie les formations qui portent sur la conscience phonologique, la littérature de jeunesse et les orthographe approchées.

### **3. de la littérature de jeunesse, de l'appropriation de l'écrit et de la lecture**

L'enseignante 6 a déjà suivi une formation sur l'appropriation de l'écrit avec Isabelle Montésinos-Gelet. Elle a également lu le livre d'Yves Nadon intitulé *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, qui concerne la lecture et l'écriture, mais aussi l'exploitation de la littérature de jeunesse en classe.

Cette enseignante lit des livres de littérature de jeunesse dans ses loisirs. Elle fait également la lecture à ses enfants.

L'enseignante 6 est allée directement chercher cinq livres qu'elle avait lus dernièrement aux élèves dans le présentoir de façon à m'en nommer le titre, le

nom de l'auteur et de la maison d'édition. De ce fait, il nous est difficile de savoir si elle aurait pu nous en donner les références de mémoire.

#### **4. Objectifs de l'enseignant dans l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe**

L'enseignante 6 utilisait déjà des œuvres de littérature de jeunesse (romans et albums) lorsqu'elle enseignait au primaire. Elle continue à exploiter les livres depuis qu'elle enseigne au préscolaire. Elle a choisi d'intégrer la littérature de jeunesse dans sa classe, car elle trouve que cela apporte de la magie, permet aux élèves de découvrir les livres et de développer leur vocabulaire.

Cette enseignante exploite la littérature de jeunesse dans une visée ludique pour amener les élèves à se détendre et dans une visée pédagogique comme point de départ pour faire des arts, pour amener les élèves à faire des prédictions. Elle souhaite que les élèves se questionnent pendant les lectures. Enfin, elle souhaite que la lecture à haute voix donne le goût aux élèves de lire et de trouver des livres à la bibliothèque.

#### **5. Description des pratiques de lecture à haute voix en classe**

##### *5.1. Les livres dans la classe*

Le coin lecture de la classe de l'enseignante 6 n'était pas encore complètement organisé au moment de ma visite en classe pour l'entrevue. À ce moment-là, il était composé d'une bibliothèque et de coussins. Au cours du projet, l'enseignante y a ajouté des rideaux et des tapis. La bibliothèque contient les livres qui ont été lus au cours des deux ou trois dernières semaines. Les élèves peuvent parcourir ces livres lors de « l'atelier de lecture » ou bien une fois qu'ils ont terminé leur collation.

### 5.2. *La planification des activités de lecture*

Pour la lecture à haute voix, l'enseignante 6 choisit des livres — majoritairement des albums et de temps en temps des documentaires — qui correspondent au thème travaillé à ce moment en classe. Elle se fie également au titre, à la longueur de l'œuvre et à la couverture pour effectuer son choix. Elle affectionne particulièrement les livres qui comportent des rimes.

L'enseignante 6 relit un même livre aux élèves lorsqu'ils le demandent. Elle essaie également de leur lire des livres d'un même auteur ou d'une même collection. Le plus souvent, elle ne lit pas le livre avant de le présenter aux élèves et préfère le découvrir en même temps qu'eux.

### 5.3. *Description d'une pratique de lecture à haute voix*

Pour la lecture à haute voix, ses élèves sont assis par terre, certains (ceux qui font partie de la section « V.I.P ») sont sur des tapis. Avant de commencer à lire, l'enseignante 6 présente la première de couverture aux élèves et leur demande de faire des prédictions. Elle nomme aussi l'auteur, l'illustrateur et le cas échéant la collection à laquelle ce livre appartient. Au cours de la lecture, elle s'arrête parfois pour interroger les élèves afin de les amener à faire des prédictions et des liens avec leurs expériences. Par contre, une fois la lecture terminée, elle n'anime pas de discussion.

### 5.4. *Les discussions autour des livres*

L'enseignante 6 questionne les élèves pendant la lecture pour stimuler leur imaginaire et afin de mieux connaître leur vécu. À l'aide de questions de relance, elle leur demande de justifier leurs réponses par rapport au texte ou aux illustrations. Lorsque la réponse d'un élève diffère de ce qu'elle attendait, elle lui

indique que c'est une bonne idée même si cela ne correspond pas à ce qui arrive dans l'histoire.

### 5.5. *Les aides à la compréhension*

Si un livre, ou un passage de celui-ci, est selon elle trop complexe pour les élèves, elle le remanie. S'il s'agit juste d'un mot, elle le lit tel quel et questionne les élèves sur sa signification ou leur en donne un synonyme. Ainsi, elle se considère à 75 % comme une lectrice et à 25 % comme une adaptatrice.

## 6. **Analyse critique des pratiques de lecture à haute voix**

L'enseignante 6 considère que sa façon d'exploiter la littérature de jeunesse a évolué. Désormais, elle lit davantage d'œuvres et, avec l'expérience, se sent plus habile pour savoir quel livre exploiter pour travailler un aspect en particulier.

Elle considère que sa façon de lire des œuvres lui permet de transmettre aux élèves le goût de lire. Cependant, certains points devraient à son avis être améliorés. Il lui faudrait notamment varier davantage ses lectures et exploiter plus souvent les œuvres avec une visée pédagogique.



**ANNEXE 4**  
**LES EXTRAITS RÉVÉLATEURS DE LA**  
**RÉFLEXIVITÉ DES ENSEIGNANTES**

## LES EXTRAITS RÉVÉLATEURS DE LA RÉFLEXIVITÉ DES ENSEIGNANTES

Pour chaque enseignante, les trois extraits révélateurs de sa réflexion sur ses pratiques, accompagnés d'une analyse de la nature la réflexion, sont présentés dans un tableau. Certains des extraits sont brièvement contextualisés dans l'optique d'en faciliter la lecture.

**Tableau XVIII – Extraits révélateurs de la réflexion de l'enseignante 1 sur ses pratiques**

Extraits	Nature de la réflexion
<b>1<sup>er</sup> extrait</b> « J'essaie, aussi, depuis que j'ai participé à un camp littéraire en fin d'année... et on nous a présenté les critères... les critères qui nous font choisir un livre, les critères de qualité. Puis, ben, ça aussi, ça change. Tu regardes la facture du livre, les illustrations, le texte, avoir des choses variées. »	Réflexion sur les changements apportés dans sa pratique (changements dans sa façon de choisir des œuvres pour la lecture à haute voix)
<b>2<sup>e</sup> extrait</b> « Moi, je pense que c'est plus toute l'attention différente par rapport, t'sais, je parlais des réseaux, je parlais des qualités... des critères de qualité pour d'un choix d'un livre. Quoi dire aux enfants aussi? Au début, moi, je disais pas toujours l'auteur, l'illustrateur, la maison d'édition, je disais pas tout ça... Maintenant, je le dis tout le temps là. Ça, c'est des choses que je faisais pas avant. »	Réflexion sur l'évolution de ses pratiques depuis le début de sa carrière
<b>3<sup>e</sup> extrait</b> Cette enseignante indique que ses pratiques de lecture à haute voix ont évolué au cours des années. Lorsqu'elle est questionnée sur les raisons de cette évolution, elle fait référence à sa participation à une recherche et aux formations	Réflexion sur l'importance de la formation pour améliorer les pratiques

**Tableau XIX – Extraits révélateurs de la réflexion de l’enseignante 2 sur ses pratiques**

Extraits	Nature de la réflexion
<p><b>1<sup>er</sup> extrait</b></p> <p>« Puis, aussi, comme j’ai toujours fait du présco, puis j’ai fait mes premières années beaucoup de 20 %, j’ai beaucoup d’amis qui sont dans d’autres écoles puis on se réunit, on trouve le temps de se réunir puis de faire beaucoup de partage puis je trouve... dans les formations continues, c’est super intéressant, mais je trouve que c’est encore plus stimulant de voir ce que d’autres appliquent dans leur classe. Donc, on a bâti des approches en conscience phonologique comme ça en petits sous-groupes informels, on a bâti du matériel comme... je sais pas si tu connais le projet des 100 jours en mathématiques. C’est un projet de numération. On a bâti, on a bâti des choses avec ça. Ce que j’avais présenté aussi le langage en trois dimensions avec le schéma du récit. Ça aussi, on utilise beaucoup, c’est quelque chose... on s’est formé puis on s’est donné des outils pour l’appliquer en classe. »</p>	<p>Réflexion sur les moyens de se former pour améliorer ses pratiques (l’importance du partage entre collègues)</p>
<p><b>2<sup>e</sup> extrait</b></p> <p>Cette enseignante explique que ses pratiques ont beaucoup évolué depuis le début de son enseignement et décrit les changements de la façon suivante : « Ben... C’est qu’avant je lisais un livre parce que je savais que dans une routine de maternelle on lisait un livre t’sais dans une journée. Là, maintenant, mes lectures sont ben plus intégrées à... ce qui va suivre et à mon intention pédagogique. [...] Mes livres sont ben plus reliés à une intention pédagogique qu’ils étaient avant. Puis, mes lectures sont beaucoup plus préparées. »</p>	<p>Réflexion sur les changements apportés dans ses pratiques de lecture à haute voix depuis le début de son enseignement</p>
<p><b>3<sup>e</sup> extrait</b></p> <p>« Bon, alors moi. Cette affaire-là, j’avais réfléchi. T’sais y’a toujours le triangle objet d’apprentissage, apprenant puis enseignant ».</p> <p>Intervieweur : « le triangle didactique »</p> <p>L’enseignante 2 : « ouais, c’est ça. Le triangle didactique. Fait que... Y’a des meilleurs livres, des meilleurs objets d’apprentissage, y’a des meilleurs moments pour l’enseignant, puis y’a des meilleurs moments pour l’apprenant. Puis, dans ce temps-là, c’est vraiment difficile de dire qu’est-ce qui... t’sais... lequel qui est le meilleur moment pour moi là-dedans. »</p>	<p>Réflexion sur les éléments constitutifs d’une lecture à haute voix réussie appuyée par le concept théorique de triangle didactique</p>

**Tableau XX – Extraits révélateurs de la réflexion de l’enseignante 3 sur ses pratiques**

Extraits	Nature de la réflexion
<p><b>1<sup>er</sup> extrait</b>            « Une recherche de livres plus intéressants, des activités qui ont émergé autour du livre, le cercle de lecture aussi. Faire connaître des auteurs qui sont peu connus ici. Philippe Corentin, c’est pas un auteur qu’on lit beaucoup. Donc, d’ouvrir un éventail de livres aux enfants et aux parents parce que les enfants en parlent. »</p>	<p>Réflexion sur les changements apportés dans ses pratiques de lecture à haute voix depuis le début de son enseignement</p>
<p><b>2<sup>e</sup> extrait :</b> Ben, je pense que ce sont les gens. Les activités que j’ai suivies autour de moi. Les perfectionnements et les microprogrammes. Tout ça, c’est un tout et oui, je pense que c’est ça.</p>	<p>Réflexion sur les éléments qui lui ont permis d’améliorer ses pratiques de lecture à haute voix au cours des années (la formation, les échanges avec d’autres personnes)</p>
<p><b>3<sup>e</sup> extrait</b>            Cette enseignante fait ici référence au livre de Tauveron (2002) sur l’exploitation des œuvres de littérature de jeunesse en classe et exprime sa volonté de présenter les œuvres en réseau à ses élèves de la façon suivante : « Je pense que... une meilleure connaissance des livres que j’ai pour les mettre en relation, ce que j’ai découvert avec Tauveron. Je pense que c’est ça que je voudrais, oui... je pense que c’est ça que je voudrais bâtir... les intertextualités ».</p>	<p>Réflexion sur des idées d’amélioration de sa pratique, référence à un ouvrage didactique</p>

**Tableau XXI – Extraits révélateurs de la réflexion de l’enseignante 4 sur ses pratiques**

Extraits	Nature de la réflexion
<p><b>1<sup>er</sup> extrait</b>            Cette enseignante relève qu’elle a développé au fil des années une meilleure connaissance d’œuvres de littérature de jeunesse : « Parce que... je suis plus à l’écoute de ce qui se fait. Quand je vais au Salon du livre, t’sais, j’vais plus ...j’vais pratiquement plus aller du côté des enfants, de la littérature jeunesse que pour moi. Je suis plus portée à... disons que mon éventail est plus grand... mon éventail d’œuvres est plus grand. »</p>	<p>Réflexion sur l’évolution de sa pratique</p>
<p><b>2<sup>e</sup> extrait</b>            « Parce qu’au fil des expériences, de ce qu’on essaie, des tentatives qu’on fait, les rencontres qu’on fait, les formations qu’on a... c’est tellement riche, t’sais, que tu ne peux pas faire autrement. »</p>	<p>Réflexion sur les éléments qui lui ont permis d’améliorer ses pratiques de lecture à haute voix au cours des années (formations, rencontres, essais)</p>
<p><b>3<sup>e</sup> extrait</b>            « Je pourrais peut-être davantage... comment je pourrais dire ça donc? Dans le fond, c’est intéressant de vous rencontrer de toute façon parce que ça m’a fait beaucoup réfléchir. Je pense que je m’assois un petit peu sur mes lauriers. Et le fait, aussi, de voir les coups de cœur de mes collègues quand on vient... la liste que vous sortez [cette enseignante fait ici référence à un microprogramme auquel elle participe à l’Université]. Je pense que je me suis un petit peu assise sur mes lauriers, ce que je pourrais améliorer, c’est peut-être aller chercher... aller... aller me rééquiper. Oui, je me suis un petit peu assise. Allez, vers d’autres auteurs, oui. »</p>	<p>Réflexion sur les éléments à améliorer dans sa pratique (renouveler son répertoire d’œuvres, importance des échanges entre pairs pour moyen de le faire)</p>

**Tableau XXII – Extraits révélateurs de la réflexion de l'enseignante 5 sur ses pratiques**

Extraits	Nature de la réflexion
<p><b>1<sup>er</sup> extrait</b>            « ben, c'est peut-être... sûrement. J'ai toujours fait ça poser des questions, mais probablement que, avec l'expérience, c'est sûr qu'on se sent plus habile en... Puis, comme je disais tantôt, chacun des livres, la plupart je les ai lus plus qu'une fois, je sais davantage quoi exploiter dans chacun des livres alors comme je les connais plus. Mais, j'ai toujours bien aimé ça lire des livres, c'est pas quelque chose de récent. Quand j'enseignais en première année, je le faisais aussi. »</p>	<p>Réflexion sur l'évolution de sa pratique (les changements) et sur l'importance de l'expérience pour améliorer les pratiques.</p>
<p><b>2<sup>e</sup> extrait</b>            « Je sais pas jusqu'à quel point c'est correct ou pas correct. Je... peut-être que je... c'est pour ça que la formation m'intéresse... J'aimerais ça... j'aimerais ça en connaître plus pour voir jusqu'à quel point, moi, je suis correcte dans tout ça. »</p>	<p>Questionnement sur la pertinence de ses pratiques</p>
<p><b>3<sup>e</sup> extrait</b>            « Je pourrais me documenter plus. Lire peut-être... un bon livre sur la question. Peut-être que votre formation va répondre à mes questions. [...] Moi, ce que je voulais dire, c'est que je me trouve pas très au courant de ce que dit la recherche là-dessus. Je disais tantôt, oui, j'ai fait un petit peu de perfectionnement, mais pas sur la littérature elle-même. Oui, j'ai déjà lu des articles, mais pas forcément sur la littérature. Au fond, c'est ma pratique à moi, c'est parce que j'aime les livres. »</p>	<p>Réflexion sur les moyens qu'elle pourrait employer pour améliorer ses pratiques (lire un ouvrage didactique, se former pour mieux connaître les résultats de la recherche)</p>

**Tableau XXIII – Extraits révélateurs de la réflexion de l’enseignante 6 sur ses pratiques**

Extraits	Nature de la réflexion
<p><b>1<sup>er</sup> extrait</b>            « J’en lis plus. On dirait que, au fur et à mesure que tu prends de l’expérience, tu deviens plus sûre dans ton programme, puis t’as plus le goût après d’aller chercher des choses pour enrichir finalement ton enseignement. »            Intervieweur : Pourquoi a-t-elle évolué?            « C’est l’expérience, c’est le fait que tu te sentes un peu plus sûre dans... dans ce que tu as à enseigner. T’es capable de faire des liens et de dire je pourrais aller chercher ce livre-là pour... »</p>	<p>Réflexion sur les changements dans sa pratique</p>
<p><b>2<sup>e</sup> extrait</b>            « C’est vrai que quand l’histoire est finie, l’histoire est finie. Il est disponible à la bibliothèque au coin lecture, mais... je suis sûre que je pourrais explorer davantage. »</p>	<p>Réflexion sur des idées d’amélioration de sa pratique</p>
<p><b>3<sup>e</sup> extrait</b>            « La variété. Varier mes lectures, les utiliser d’une façon différente. Ne pas l’utiliser seulement pour détendre, l’utiliser de façon pédagogique : faire dessiner la fin, par exemple. Couper le livre, puis faire dessiner la fin. [...] j’ai fait acheter par l’école un livre qui s’appelle : “1001 activités pour la lecture”, je le trouve génial. »</p>	<p>Réflexion sur des idées d’amélioration de sa pratique, recours à un ouvrage didactique pour améliorer sa pratique</p>

**ANNEXE 5**  
**FORMULAIRES DE CONSENTEMENT**



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARENT DES ÉLÈVES

**Titre de la recherche :** Les pratiques de lecture à haute voix au préscolaire et le développement des habiletés de compréhension des élèves

**Chercheur ou étudiant :** Marie Dupin de Saint-André, étudiante, doctorat en didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

**Directrice de recherche :** Isabelle Montésinos-Gelet, professeure agrégée, département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à étudier les pratiques de lecture à haute voix adoptées au préscolaire par des enseignants experts et à examiner l'influence de ces pratiques sur l'habileté des élèves à comprendre un texte lu par l'adulte.

#### Participation à la recherche

La participation de votre enfant à cette recherche comporte deux aspects.

Premièrement, la participation de votre enfant à cette recherche comprend deux rencontres individuelles d'environ 30 minutes. Ces rencontres auront lieu durant les heures de classe. La sortie de classe de votre enfant sera choisie par l'enseignante pour ne pas perturber le déroulement de sa journée. Lors de ces rencontres, votre enfant devra répondre, oralement, à des questions portant sur un texte lu par l'adulte. De plus, il participera à un test sur les habiletés verbales et cognitives. Les entrevues ne seront ni filmées, ni enregistrées.

Deuxièmement, quatre observations des pratiques de lecture à haute voix de l'enseignante de votre enfant seront réalisées au cours de cette recherche. Ces observations seront faites durant les heures de classe et en présence des élèves. Afin de faciliter l'analyse de ces observations, celles-ci seront filmées. Plus précisément, l'enseignant sera filmé ainsi que ses interactions avec les élèves. La participation de votre enfant consiste, ici, à suivre une séance de lecture, à voix haute, d'une histoire faite par son enseignante. Aucune intervention ne sera faite par l'observateur.

#### Confidentialité

Afin de préserver la confidentialité des données concernant votre enfant, nous lui attribuerons un numéro de code nous permettant d'identifier les documents le concernant. Seules l'étudiante et ses directrices de recherche auront accès aux documents comportant, à la fois, le nom de votre enfant et son numéro de code. Une fois les données retranscrites, les noms réels seront effacés. Seuls les numéros de code seront conservés. De plus, les données seront conservées sous clé. Les résultats obtenus par votre enfant n'apparaîtront pas dans son dossier scolaire et ne seront pas utilisés à des fins d'évaluation en classe. Les renseignements concernant votre enfant seront conservés pour une durée de sept ans. Les données qui ne permettront pas d'identifier votre enfant seront conservées pour la durée de vie de la banque de données. Aucune information permettant d'identifier votre enfant, d'une façon ou d'une autre, ne sera publiée.

### Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant ne court pas de risques ou d'inconvénients particuliers. De plus, en acceptant que celui-ci participe à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques d'enseignement en maternelle.

### Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant, en tout temps, par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec la personne-ressource, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous retirez votre enfant de la recherche, les renseignements personnels qui auront été recueillis avant le retrait de votre enfant seront détruits. De plus, son image sera brouillée sur l'enregistrement vidéo. Aucun enfant ne sera obligé de participer à la recherche. Votre enfant pourra décider, lui-même, de se retirer de la recherche à tout moment.

### Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation de votre enfant à la présente recherche.

## B) CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant \_\_\_\_\_ participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sans préjudice.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et être disponible pour répondre à toute éventuelle question.

\_\_\_\_\_  
Marie Dupin de Saint-André  
Étudiante au doctorat  
Téléphone : \_\_\_\_\_  
poste \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Isabelle Montésinos-Gelet  
Directrice de recherche  
Professeure Université de Montréal  
Téléphone : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de l'étude, vous pouvez communiquer avec Marie Dupin de Saint-André, étudiante au doctorat, \_\_\_\_\_ poste \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel \_\_\_\_\_.

### C) CONSENTEMENT POUR L'ENREGISTREMENT VIDÉO

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur les enregistrements vidéo de mon enfant, lors de sa participation à la recherche, et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant, \_\_\_\_\_, soit filmé dans cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

À la fin de la recherche, désirez-vous recevoir un bref rapport écrit vous présentant les résultats de celle-ci?

☐ Oui

☐ Non

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

\_\_\_\_\_  
Marie Dupin de Saint-André  
Étudiante au doctorat  
Téléphone : \_\_\_\_\_  
poste \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Isabelle Montésinos-Gelet  
Directrice de recherche  
Professeure Université de Montréal  
Téléphone : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Date

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de l'étude, vous pouvez communiquer avec Marie Dupin de Saint-André, étudiante au doctorat, \_\_\_\_\_ poste \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel \_\_\_\_\_

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ENSEIGNANTES**

**Titre de la recherche :** Les pratiques de lecture à haute voix au préscolaire et le développement des habiletés de compréhension des élèves

**Chercheur ou étudiant :** Marie Dupin de Saint-André, étudiante, doctorat en didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

**Directrice de recherche :** Isabelle Montésinos-Gelet, professeure agrégée, département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

#### **Objectifs de la recherche**

Cette recherche vise à étudier les pratiques de lecture à haute voix adoptées au préscolaire par des enseignants experts et à examiner l'influence de ces pratiques sur l'habileté des élèves à comprendre un texte lu par l'adulte.

#### **Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche comporte quatre volets. Pour commencer, votre participation à cette recherche comprend une entrevue individuelle d'une durée maximale d'une heure. Cette entrevue aura lieu au moment et à l'endroit qui vous conviendront (école ou université). Lors de cette entrevue, vous devrez répondre à des questions concernant vos pratiques de lecture à haute voix en classe. Afin de faciliter l'analyse des données, cette entrevue sera enregistrée. À la suite de cette entrevue, vous pourrez être sollicité pour participer aux activités suivantes. Premièrement, vous serez amené à suivre une formation sur le thème de notre recherche. Cette formation sera d'une durée d'une journée. Elle aura lieu au moment et à l'endroit qui vous conviendront le mieux. Deuxièmement, quatre observations de vos pratiques de littérature de jeunesse en classe seront réalisées au cours de cette recherche. Ces observations seront faites durant les heures de classe et en présence des élèves. Afin de faciliter l'analyse de ces observations, celles-ci seront filmées. Plus précisément, l'enseignant sera filmé ainsi que ses interactions avec les élèves. Aucune intervention ne sera faite par l'observateur. Troisièmement, vous aurez à faire une brève description téléphonique hebdomadaire (15 minutes) de vos pratiques de lecture à haute voix de la semaine.

#### **Confidentialité**

Afin de préserver la confidentialité des données vous concernant, nous vous attribuerons un nom de code nous permettant d'identifier les documents vous concernant. Seules l'étudiante et ses directrices de recherche auront accès aux documents comportant à la fois votre nom et votre nom de code. Une fois les données retranscrites, votre nom réel sera effacé. Seul votre nom de code sera conservé. De plus, les données vous concernant seront conservées dans une armoire sous clé, située dans un bureau fermé. Les renseignements vous concernant seront conservés pour une durée de sept ans. Les données qui ne permettront pas de vous identifier pourront être conservées pour la durée de vie de la banque de données. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

### Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. De plus, en acceptant de participer à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques d'enseignement en maternelle.

### Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer, en tout temps, par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la personne ressource, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels qui auront été recueillis avant votre retrait seront détruits.

### Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité

## B) CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer, en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au mieux de ma connaissance aux questions posées.

\_\_\_\_\_  
Marie Dupin de Saint-André      Date  
Étudiante au doctorat  
Téléphone : \_\_\_\_\_  
poste \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Isabelle Montésinos-Gelet      Date  
Directrice de recherche  
Professeure Université de Montréal  
Téléphone : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de l'étude, vous pouvez communiquer avec Marie Dupin de Saint-André, étudiante au doctorat, \_\_\_\_\_ poste \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel \_\_\_\_\_

### C) CONSENTEMENT POUR L'ENREGISTREMENT VIDÉO

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur les enregistrements vidéo lors de ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement **à être filmé** lors de ma participation à cette recherche. Je sais que je peux me retirer, en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

À la fin de la recherche, désirez-vous recevoir un bref rapport écrit vous présentant les résultats de celle-ci?

☐ Oui

☐ Non

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au mieux de ma connaissance aux questions posées.

\_\_\_\_\_  
Marie Dupin de Saint-André      Date  
Étudiante au doctorat  
Téléphone : \_\_\_\_\_  
poste \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Isabelle Montésinos-Gelet      Date  
Directrice de recherche  
Professeure Université de Montréal  
Téléphone : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de l'étude, vous pouvez communiquer avec Marie Dupin de Saint-André, étudiante au doctorat, \_\_\_\_\_ poste \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel \_\_\_\_\_

**ANNEXE 6**  
**DESCRIPTION DE LA FORMATION POUR LES**  
**ENSEIGNANTES**

## **DESCRIPTION DU CONTENU DE LA FORMATION**

Lors de cette formation, nous avons utilisé une présentation PowerPoint de façon à soutenir notre exposé. Le document ci-dessous est une reproduction de nos diapositives.

### **PLAN DE LA FORMATION**

#### **VOLET THÉORIQUE**

- 1. Quels sont les apports de la lecture à haute voix pour les élèves?**
- 2. Quelles sont les interventions les plus propices au développement des habiletés de compréhension des élèves?**
- 3. Comparaison des recommandations des recherches quant à la lecture à haute voix en classe et des interventions proposées dans des outils didactiques sur l'exploitation de la littérature de jeunesse**
- 4. Qu'est-ce que la compréhension en lecture?**
- 5. Quels sont les types d'inférences?**
- 6. Pourquoi s'intéresser aux inférences?**
- 7. Est-ce qu'il est possible d'amener des élèves à faire des inférences avant le 2<sup>e</sup> cycle du primaire?**
- 8. Des moyens pour aider les élèves à prendre en compte des inférences.**
- 9. Des exemples de questions à poser aux élèves en fonction des types d'inférences**

#### **VOLET PRATIQUE**

Présentation des quatre albums de littérature jeunesse

Exploration de ces albums de littérature jeunesse

Identification d'inférences dans ces albums

Identification de moyens pour travailler les inférences dans ces albums



Le volet pratique n'est pas décrit dans ce document puisqu'il s'agit davantage d'une mise en commun de nos savoirs respectifs : *les savoirs d'expérience*<sup>125</sup> des enseignants et nos savoirs théoriques sur les inférences. Cette mise en commun des savoirs a été réalisée à travers l'exploration de quatre albums de littérature jeunesse qui ont ensuite été exploités par les enseignants lors de nos observations en classe.

---

<sup>125</sup> Ces savoirs d'expériences sont *un ensemble de connaissances actualisées, acquises et requises dans le cadre de la pratique du métier* (Tardif et Lessard, 1999, p.370).

## VOLET THÉORIQUE

### 1. Quels sont les apports de la lecture à haute voix pour les élèves?

Des recherches ont montré que la lecture à haute voix faite par l'enseignant a un effet sur :

Le développement des habiletés de compréhension des élèves (Dickinson et Smith, 1994; Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997)

Le développement d'habiletés en lien avec la compréhension des élèves :

Une augmentation du vocabulaire (Robbins et Ehri, 1994; Elley, 1989)

Une sensibilisation à la structure des histoires (Teale et Martinez, 1996; Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997)

Une expérience avec le langage écrit (Garton et Pratt, 2004)

La lecture d'histoires n'est pas une pratique qui permet d'améliorer spontanément les habiletés des élèves relatives à l'écrit (Meyer, Wardrop, Stahl et Linn, 1994).

C'est davantage la qualité des interactions mises en jeu, lors de cette lecture, qui aurait un effet sur les habiletés des enfants plutôt que la lecture prise isolément (Meyer, Wardrop, Stahl et Linn, 1994).

Certaines pratiques d'exploitation des œuvres en classe sont plus fécondes que d'autres quant au développement des habiletés des élèves (Dickinson et Smith, 1994; Teale et Martinez, 1996; Beck et McKeown, 2001)

## **2. Les interventions les plus propices au développement des habiletés de compréhension des élèves**

### **2.1. Les interventions « Avant la lecture » pour favoriser la compréhension**

Des discussions autour du thème du livre (Levesque, 1989).

La présentation d'une intention de lecture claire (Dickinson et Smith, 1994; Fisher, Flood, Lapp et Frey, 2004).

Des prédictions à partir des pages de couverture (Levesque, 1989) et d'extraits du livre (Tauveron, 2002).

### **2.2. Les interventions « Pendant et après la lecture » pour favoriser la compréhension :**

#### **Des discussions analytiques sur l'histoire :**

Les personnages (Dickinson et Smith, 1994)

Les événements (Dickinson et Smith, 1994)

Les idées principales (Teale et Martinez, 1996)

#### **Des discussions analytiques sur la langue :**

Quelques mots de vocabulaire (Beck et McKeown, 2001; Elley, 1989)

#### **Des discussions pour soutenir les stratégies de compréhension :**

Résumer des passages (Dickinson et Smith, 1994)

Vérifier les prédictions (Tauveron, 2002)

Établir de nouvelles prédictions (Dickinson et Smith, 1994)

Faire des inférences (Tauveron, 1999)

### **3. des recommandations des recherches quant à la lecture à haute voix en classe et des interventions proposées dans des outils didactiques sur l'exploitation de la littérature de jeunesse**

Une exploration de quelques outils didactiques<sup>126</sup>, destinés aux enseignants du préscolaire et du primaire qui veulent exploiter la littérature de jeunesse en classe, nous a permis de constater que les interventions préconisées par les concepteurs de ces outils ressemblent en majorité à celles recommandées par les chercheurs. En effet, les interventions qui visent à préparer la lecture et à amener les élèves à réfléchir sur l'histoire et sur la langue sont très fréquentes. Parmi les interventions à mettre en place pour soutenir les stratégies de compréhension des élèves, seules les discussions qui visent à amener les élèves à faire des inférences semblent moins présentes dans les outils didactiques. Or, ces interventions revêtent un caractère essentiel et ne devraient pas être délaissées puisqu'il est fréquent que les élèves aient des difficultés à comprendre l'implicite dans leurs lectures

### **4. Qu'est-ce que la compréhension en lecture?**

*Lisez l'extrait de roman suivant.*

« Ce matin-là, j'étais tranquillement installé dans mon bureau, à me demander ce que je pourrais bien faire. Je venais de résoudre une affaire en dehors de la ville. Maintenant, j'étais de retour et cherchais du boulot. Comme il ne se passait toujours rien, j'en vins à me demander si je ne devais pas me lancer dans un petit nettoyage de printemps<sup>127</sup>... »

*Qui est le narrateur? Quel est son métier? Justifiez*

---

<sup>126</sup> Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire : la littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal : La Chenelière.

<sup>126</sup> Turgeon, E. (2005). *Quand lire rime avec plaisir. Pistes pour exploiter la littérature de jeunesse en classe*. Montréal : Chenelière.

<sup>126</sup> Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Livres ouverts (consulté en avril 2006)*. Dans Internet : <http://www.livresouverts.qc.ca/>

<sup>127</sup> Shipton, P. (1996). *Tirez pas sur le scarabée!* Paris : Hachette Jeunesse.

*Lisez la suite de cet extrait.*

« ... J’y réfléchissais encore une heure plus tard, lorsque s’annoncèrent des clients potentiels : trois perce-oreilles qui rampaient dans le parterre de fleurs [...]. Pendant un moment, ils se sont attardés près d’un carré d’herbe en échangeant des murmures angoissés. [...] Lorsqu’ils eurent repris courage, ils se dirigèrent vers mon bureau, c’est-à-dire un carré de terre à l’ombre d’un rosier. ...]. Le plus grand des trois s’adressa à moi :

— “Monsieur Muldoon? demanda-t-il?

— Bug. C’est Bug. [...]Qu’est-ce que vous voulez?

— C’est notre frère Eddie, dit-il. Il a disparu...” »<sup>128</sup>

*Qui est le narrateur? Quel est son métier? Justifiez*

Cette mise en situation sert à introduire notre définition de la compréhension en lecture.

**La compréhension en lecture** est *le processus consistant simultanément à extraire et à construire le sens à travers l’interaction et l’implication avec le langage écrit* (R.A.N.D, 2004, 720).

**La compréhension d’un texte lu par l’adulte :** Les processus impliqués dans la compréhension de textes oralisés par l’adulte sont relativement semblables à ceux mis en jeu lors de la compréhension en lecture (Fayol, 1996).

Pour construire sa compréhension d’un texte, le lecteur utilise les informations fournies par le texte et les complète à l’aide des informations inférées, c’est-à-dire d’éléments non présents dans le texte (Denhière et Baudet, 1992)

Même les textes simples requièrent des inférences pour être compris (Yuill et Oakhill, 1991)

---

<sup>128</sup> Shipton, P. (1996). *Tirez pas sur le scarabée!* Paris : Hachette Jeunesse.

Exemple : Sylvie a prêté son parapluie à Lucie. Celle-ci ne voulait pas être mouillée.

## 5. Quels sont les types d'inférences?

Il existe **différents types d'inférences**. Il existe de multiples façons de classer les inférences. Nous vous proposons de classer les inférences en trois grandes catégories (Adaptation de la classification de Bianco et Coda, 2002) :

1. *Les inférences nécessaires*
2. *Les inférences optionnelles*
3. *Les inférences qui selon le contexte sont nécessaires ou optionnelles*

Tableau XXIV – Notre classification des inférences

	Type d'inférence	Définition <sup>129</sup>	Exemples
<b>Inférences nécessaires</b> <sup>130</sup>	<i>anaphoriques</i>	Lien entre un mot de substitution et son référent	« Julie court sur le trottoir. Elle est pressée. » <i>Il faut comprendre que le pronom « elle » renvoie à Julie.</i>
	<i>causales</i>	Lien de causalité entre plusieurs événements	« Julie court sur le trottoir. Elle est pressée. » <i>Il faut comprendre que Julie court, car elle est pressée.</i>
<b>Inférences optionnelles (pour enrichir la compréhension)</b>	<i>prédictives</i>	Anticipations plausibles de la suite du texte	
	<i>pragmatiques</i>	Élaboration qui donne lieu à un résultat plausible, plusieurs réponses sont acceptables	« Le facteur a été mordu pendant sa tournée. » <i>Imaginer par qui le facteur a été mordu (un chien, un rat, un enfant...)</i>
<b>inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte</b>	<i>de différents contenus</i>	Lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action	Des exemples sont donnés pour chacun de ces types d'inférences dans la partie sur les moyens de travailler les inférences.

<sup>129</sup> Dans ce document consacré à la formation donnée aux enseignants, nous n'avons pas inclus, à côté de chaque type d'inférences, les noms des chercheurs qui s'entendent pour le définir de cette manière. Cette information est cependant disponible dans le cadre conceptuel de cette thèse.

<sup>130</sup> Lors de cette formation, nous n'avons pas présenté les inférences lexicales aux enseignantes, car ce n'est que plus tardivement que nous avons choisi de les intégrer à notre classification. Cependant, il est à noter que ces inférences sont souvent travaillées au préscolaire, car il est fréquent que les enseignants questionnent les élèves sur le sens d'un mot.

<i>logiques</i>	Dédution qui donne lieu à un résultat certain	« Ce midi, Camille mange au restaurant. Elle a envie de prendre une quiche ou une grande salade. Au moment de commander, le serveur lui indique qu'il ne reste plus de quiche. » À votre avis, que va manger Camille?
-----------------	---	--

## 6. Pourquoi s'intéresser aux inférences?

Les élèves ont des difficultés à faire des inférences (Golder et Gaonac'h, 2004 et Lafontaine, 1997).

Les élèves en difficulté en lecture ont souvent une représentation erronée de l'acte de lire (Goigoux 1998).

Actuellement, au Québec, apprendre à faire des inférences se fait à partir du 2<sup>e</sup> cycle du primaire et constitue un problème majeur pour les élèves qui doivent passer d'une compréhension littérale à une compréhension plus subtile<sup>131</sup>.

Les enseignants posent en général 5 fois plus de questions littérales aux élèves que de questions inférentielles (Giasson, 2003).

<sup>131</sup> Il est à noter que cette information n'est plus tout à fait exacte depuis que le MELS en 2009 a publié un document intitulé *La progression des apprentissages*, dans lequel il est proposé que certains types d'inférences soient abordés au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Par contre, au moment où cette formation a été donnée, en mars 2007, ce document n'avait pas encore été publié.



## **7. Est-il possible d'amener des élèves à faire des inférences avant le 2<sup>e</sup> cycle?**

L'habileté à faire des inférences *augmente avec l'âge, mais elle commence très tôt; en fait la plupart des connaissances acquises par les enfants sont le fruit d'inférences qu'ils ont faites sur le monde qui les entoure* (Giasson, 1990, p.65).

Une recherche a montré qu'un entraînement peut également permettre de développer l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences (Bianco et Pellenq, 2002).

## **8. Des moyens pour aider les élèves à prendre en compte les inférences**

Selon vous, quels sont les moyens qui peuvent être utilisés pour travailler les inférences en lecture?

### ***Au préscolaire :***

Lors des lectures à haute voix de livres de littérature jeunesse, l'enseignant peut questionner les élèves pour les amener fréquemment à faire des inférences (Oakhill, 1982; Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006).

Pour ce faire, il doit préalablement avoir lu les œuvres de littérature de jeunesse afin d'identifier les inférences (Dewitz et Dewitz, 2003).

## 9. Des exemples de questions à poser aux élèves en fonction des types d'inférences

### LES INFÉRENCES NÉCESSAIRES

Les inférences causales pourront notamment être travaillées à travers les questions suivantes<sup>132</sup> :

*Pourquoi tel événement survient-il ?*

*Comment « le protagoniste » y est-il parvenu?*

Les inférences anaphoriques :

*Qui est-ce qui...?*

### LES INFÉRENCES OPTIONNELLES

Les inférences prédictives : il faut arrêter l'histoire à un moment propice et questionner les élèves sur ce qui va se passer.

Ex. : Que va faire tel personnage dans la suite de l'histoire?

Que va-t-il se passer ensuite?

Que va-t-il arriver à tel personnage?

etc.

Les inférences pragmatiques : cela dépend du contexte.

Ex. : Le facteur a été mordu pendant sa tournée.

Par qui le facteur a-t-il été mordu?

### LES INFÉRENCES QUI, SELON LE CONTEXTE, SONT NÉCESSAIRES OU OPTIONNELLES

Les inférences de différents contenus :

les inférences de lieu : À quel endroit...? Où...?

---

<sup>132</sup> Ces questions sont proposées par Trabasso et Stein, 1997; Warren, Nicholas et Trabasso, 1979; Nicholas et Trabasso, 1980, tous ces chercheurs sont cités par Makdissi, 2004, p.7

les inférences d'agent : Qui est...?

Ex. Claude porte un casque et un uniforme pour se protéger des flammes. Il tient la lance dans ses mains. À ton avis, qui est Claude?

les inférences de temps : À quel moment...?

Ex. Mon réveil sonne. Je me lève avec peine et je me dirige vers la cuisine afin de boire un grand café. À quel moment de la journée se passe l'histoire?

les inférences d'instrument : Quel est cet instrument?

Ex. Je me sers de cet instrument pour taper sur les clous. Parfois, lorsque je m'apprête à frapper je dérape et me tape sur les doigts. Quel est cet instrument?

les inférences d'objet : Quel est cet objet?

Ex. Pour dormir, je m'allonge dans mon lit et pose ma tête sur un objet moelleux. Quel est cet objet?

les inférences de sentiment-attitude :

Comment se sent tel personnage?

Quel sentiment éprouve-t-il?

les inférences de catégorie : À quelle catégorie appartiennent...?

Ex. Louise n'aime pas manger du bœuf, du porc et du poulet. À quelle catégorie appartiennent ces aliments?

les inférences d'action : Que fait-il...? Que faut-il faire avec?

Ex. *Bernard arquait son corps et fendit l'eau d'une façon absolument impeccable. Que fit Bernard?* (Giasson, 1990, p.66)

Les inférences logiques : dans ce cas, la question va porter sur l'élément qui doit être déduit.

Ex. *Ce midi, Camille mange au restaurant. Elle a envie de prendre une quiche ou une grande salade. Au moment de commander, le serveur lui indique qu'il ne reste plus de quiche. À votre avis, que va manger Camille?*

### **Une précision**

Vous allez sûrement remarquer que lorsque les enfants ont des connaissances sur le sujet du texte, ils *se fient plus à ce qu'ils savent déjà* [...] [sur ce sujet] *qu'à ce qu'ils lisent* [ou entendent] *à ce propos dans le texte* (Giasson, 1990, p.173).

Ex. la cachette de la souris

### **Un bémol**

Bien que cette formation soit axée sur l'exploitation de la littérature de jeunesse pour travailler la compréhension et plus particulièrement la compréhension de l'implicite, il est important de ne pas négliger les autres aspects lors de la lecture à haute voix.

Ex. : l'appréciation des œuvres, les liens avec les expériences des élèves, l'exploitation des illustrations, etc.

...

**ANNEXE 7**  
**OUTIL D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ DES**  
**ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE À FAIRE DES**  
**INFÉRENCES**

## **PRÉSENTATION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ DES ÉLÈVES À RÉALISER DES INFÉRENCES**

### **OBJECTIF GÉNÉRAL :**

Cette épreuve vise à évaluer l'habileté d'élèves du préscolaire à faire des inférences.

### **POPULATION CIBLÉE :**

Cette épreuve est destinée à des enfants du préscolaire 5 ans au Québec.

### **CONTEXTE D'UTILISATION :**

Cet outil est utilisé dans le cadre d'une recherche doctorale sur les pratiques de lecture à haute voix au préscolaire et sur l'habileté des élèves à faire des inférences au préscolaire.

### **DURÉE APPROXIMATIVE DE LA PASSATION POUR L'ENSEMBLE DE L'OUTIL :**

La passation de l'ensemble des épreuves prend entre 30 et 45 minutes par enfant.

### **MATÉRIEL NÉCESSAIRE :**

Les feuilles descriptives de chaque partie de l'outil

Les feuilles pour noter les réponses des élèves

Le texte *Le monstre poilu*, adapté d'Henriette Bichonnier<sup>133</sup>.

### **CONSTITUTION DE L'OUTIL :**

Cet outil comporte trois épreuves (52 items au total).

Les épreuves sont présentées dans l'ordre dans lequel elles doivent être passées.

### **Épreuve 1 : lecture d'un extrait du livre *le Monstre Poilu* d'Henriette Bichonnier**

**Objectif spécifique :** Cette épreuve vise à évaluer l'habileté des élèves à répondre à des questions d'inférences à la suite de l'écoute d'un texte narratif.

6 questions sur des inférences causales, de sentiment-attitude et prédictives.

Nombre de points accordés : 1 point par bonne réponse, 0,5 par réponse incomplète et 0 par réponse erronée.

### **Épreuve 2 : lecture de 16 courts textes**

**Objectif spécifique :** Cette partie de l'outil porte sur l'habileté des élèves à faire des inférences de différents contenus (inférences de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action)

16 questions de différents contenus.

---

<sup>133</sup> Le texte a été adapté à partir d'une adaptation de Bianco *et al.* (2002). Cette adaptation consiste en des coupures de passages non essentiels dans l'histoire (ex. : description physique du monstre). Pour des questions relatives aux droits d'auteur, nous n'avons pas inclus ce texte dans nos annexes.

Nombre de points accordés : 1 point par bonne réponse, 0,5 par réponse incomplète et 0 par réponse erronée.

**Épreuve 3 : lecture de 30 courts textes**

Objectif spécifique : Cette partie de l'outil concerne l'évaluation de l'habileté des élèves à faire des inférences anaphoriques, logiques et causales à la suite de l'écoute de courts textes.

10 questions sur des inférences anaphoriques

10 questions sur des inférences causales

10 questions sur des inférences logiques

Nombre de points accordés : 1 point par bonne réponse, 0,5 par réponse incomplète et 0 par réponse erronée.

**ÉPREUVE 1 : LECTURE D'UN TEXTE NARRATIF**<sup>134</sup>

**Consigne pour l'expérimentateur** : Donner la consigne à l'enfant. Lire le texte en mettant le ton. À la suite de la lecture, poser les questions à l'enfant. Noter dans leur intégralité les réponses faites par l'enfant. Chaque question peut être répétée une fois. Aucune aide ne doit être fournie à l'enfant.

**Consigne à donner à l'enfant** : « Je vais te lire une petite histoire. Ensuite, je te poserai des questions sur cette histoire. »

**Les items** : Pour chacune des questions, une ou plusieurs réponses sont acceptées, dont les réponses ayant un sens équivalent à celles proposées plus bas.

**Item 1** : Comment se sent le roi lorsque le monstre l'attrape?

**Réponses** : Il a peur, il ne se sent pas bien.

**Item 2** : Pourquoi le monstre attache-t-il le roi?

**Réponse** : Pour que le roi ne s'échappe pas.

**Item 3** : Qu'est-ce qui empêche le monstre d'aller chercher des enfants?

**Réponse** : Il a des petits pieds qui l'empêchent de courir.

**Item 4** : Pourquoi le roi est-il content quand il aperçoit un enfant devant le château?

**Réponses** : Il va pouvoir le ramener au monstre; il ne se fera pas manger par le monstre.

**Item 5** : Pourquoi le roi chicane-t-il sa fille à la fin de l'histoire?

**Réponse** : Sa fille s'est échappée du château, il va devoir la ramener au monstre

**Item 6** : Que va faire le roi dans la suite de l'histoire?

**Réponse** : Accepter toutes les réponses faisant une prédiction plausible de la suite de l'histoire.

---

<sup>134</sup> L'item 2 a été intégralement repris de la séquence de Bianco *et al.* (2002); les items 4 et 5 ont été adaptés à partir de cette même source.



## ÉPREUVE 2 : LECTURE DE COURTS TEXTES ET INFÉRENCES DE DIFFÉRENTS CONTENUS

**Consigne pour l'expérimentateur** : Donner la consigne à l'enfant. Lire l'item d'exemple et donner la réponse à l'enfant, s'il ne l'a pas trouvée. Lire chaque petit texte accompagné de sa question. Noter dans leur intégralité les réponses faites par l'enfant. Chaque item peut être répété une fois. Aucune aide ne doit être fournie à l'enfant.

**Consigne à donner à l'enfant** : « Je vais te lire de petites histoires. Pour chaque histoire, je vais te poser une devinette. Tu devras essayer de trouver la réponse. Si tu ne sais pas, ce n'est pas grave, tu as juste à me le dire. Nous allons faire un petit essai. Est-ce que tu es prêt? »

**Les items** : Pour chacune des questions, une ou plusieurs réponses sont acceptées, dont les réponses ayant un sens équivalent à celles proposées plus bas.

**Item d'exemple** : Clara se lave avec le savon. Elle est assise dans un bain chaud. Dans quelle pièce de la maison se passe l'histoire?

**Réponse** : La salle de bain

**Item 7** : Jonathan prépare un gâteau avec sa maman. Il mélange les ingrédients. Il verse la préparation dans le moule et met le gâteau au four. Où se trouve Jonathan?

**Réponse** : Dans la cuisine

**Item 8** : Germaine a un long nez crochu. Elle porte un grand chapeau pointu. Elle utilise un balai pour se déplacer. Qui est Germaine?

**Réponse** : Une sorcière

**Item 9** : Après mon bain, maman va venir dans ma chambre pour me lire une histoire. Ensuite, elle me fera un gros bisou et éteindra la lumière. À quel moment de la journée se passe l'histoire?

**Réponses** : Le soir, le moment du coucher

**Item 10** : C'est un instrument que j'utilise pour manger. Il me sert à couper ma viande. Quel est cet instrument?

**Réponse** : Un couteau

**Item 11**<sup>135</sup> : Diane donne à Luc une boîte décorée d'un beau ruban pour son anniversaire. Que reçoit Luc?

**Réponse** : Un cadeau

**Item 12** : Benoît regarde des dessins animés. Il rit beaucoup. C'est son émission préférée. Comment se sent Benoît?

---

<sup>135</sup> Cet item est intégralement tiré de l'outil du Réseau d'orthopédagogues au primaire (2000).

Réponses : Heureux, content, bien

Item 13 : Martine range les couteaux, les fourchettes et les cuillères dans le tiroir. À quelle catégorie appartiennent ces objets?

Réponses : Les couverts ou les ustensiles

Item 14 : Tatiana a mis son maillot de bain dans son sac. Elle s'en va faire son sport préféré. Quel est le sport préféré de Tatiana?

Réponses : La natation, nager, aller à la piscine

Item 15 : Élodie entre sur la glace. En suivant le rythme de la musique, elle patine et fait des pirouettes. À la fin de son spectacle, tout le monde applaudit.

Où se trouve Élodie?

Réponses : Patinoire, aréna

Item 16<sup>136</sup> : Je suis assise sur un fauteuil. Christian s'approche de moi. Il a un peigne dans une main et des ciseaux dans l'autre. Qui est Christian?

Réponse : Le coiffeur

Item 17 : Je mange mes céréales, je bois mon jus d'orange. Tout à l'heure, j'irai attendre l'autobus devant la maison pour aller à l'école. À quel moment de la journée se passe l'histoire?

Réponse : Le matin

Item 18 : Ce matin, nous avons décidé de faire un gros déjeuner. Nous allons manger des œufs. Qu'allons-nous utiliser pour faire cuire les œufs?

Réponse : Une poêle

Item 19 : Cet objet me sert à mettre mes affaires pour aller à l'école. Je le porte sur mon dos. Quel est cet objet?

Réponses : Un sac d'école, un sac à dos, un sac.

Item 20 : Caroline s'est perdue dans le parc. Elle ne voit plus sa maman. Elle a les yeux remplis de larmes. Comment se sent Caroline?

Réponses : Triste, elle a peur

Item 21 : Arthur plante des salades, des pommes de terre et des carottes dans le jardin? À quelle catégorie appartiennent ces aliments?

Réponse : Les légumes

Item 22 : François est tombé dans une flaque de boue en jouant au ballon. Ses vêtements sont tout sales. Que faut-il faire avec ses vêtements?

Réponses : Les laver, les mettre dans la laveuse

---

<sup>136</sup> Cet item est adapté de Fetet (2003).

### ÉPREUVE 3 : LECTURE DE COURTS TEXTES ET INFÉRENCES ANAPHORIQUES, CAUSALES ET LOGIQUES

**Consigne pour l'expérimentateur** : Donner la consigne à l'enfant. Lire l'item d'exemple et donner la réponse à l'enfant, s'il ne l'a pas trouvée. Lire chaque petit texte accompagné de sa question. Noter dans leur intégralité les réponses faites par l'enfant. Chaque item peut être répété une fois. Aucune aide ne doit être fournie à l'enfant.

**Consigne à donner à l'enfant** : « Je vais te lire des petites histoires. Pour chaque histoire, je vais te poser une devinette. Tu devras essayer de trouver la réponse. Si tu ne sais pas, ce n'est pas grave, tu as juste à me le dire. Tu vas voir certaines questions sont plus difficiles, c'est normal. Nous allons faire un petit essai. Est-ce que tu es prêt? »

#### **1. Les inférences anaphoriques**

**Item d'exemple** : Christine a volé le jouet de Romain. Il est fâché. Qui est fâché?  
**Réponse** : Romain

**Item 23** : Antoine a prêté son nouveau crayon à Julie. Elle est contente de pouvoir l'essayer. Qui est contente?  
**Réponse** : Julie

**Item 24** : La chèvre n'aime pas le loup parce qu'elle a peur de se faire manger. Qui a peur?  
**Réponse** : La chèvre

**Item 25** : Sylvie et Paul jouent dans la rue, car il fait beau. Ils s'amusent beaucoup, mais elle doit rentrer, car il est tard. Qui doit rentrer?  
**Réponse** : Sylvie

**Item 26<sup>137</sup>** : Il était une fois un petit chat qui vivait dans la maison d'une gentille grand-mère. Le matin, il aimait bien s'asseoir sur le fauteuil près de la cheminée. Qui aimait bien s'asseoir sur le fauteuil?  
**Réponses** : Le chat, le petit chat ou le chaton

**Item 27** : La maman ourse est contente de retrouver ses petits ours, elle leur donne un bisou. Qui reçoit un bisou?  
**Réponses** : Les petits ours, les oursons

---

<sup>137</sup> Cet item est un extrait d'un exercice de Bianco *et al.* (2002).

Item 28 : Alain a donné un coup de poing à Pierre. Il s'est mis à pleurer à cause de la douleur. Qui est-ce qui pleure?

Réponse : Pierre

Item 29 : Lucie ne veut plus parler à Chloé, car elle a répété son secret à toute la classe. Qui a répété le secret?

Réponse : Chloé

Item 30 : Jean a perdu son papa. Il le cherche partout, mais il n'arrive pas à le retrouver. Qui est-ce que Jean cherche?

Réponses : Son papa, son père

Item 31 : Paul a reçu un canari pour son anniversaire. C'est un très beau cadeau, il est jaune et chante toute la journée. Qui chante toute la journée?

Réponses : Le canari, l'oiseau

Item 32 : Karine est triste depuis une semaine, car Nathalie a quitté l'école. Ses parents ont essayé de la consoler. Ils ont dit à Karine qu'elle se ferait de nouveaux amis. Pourtant, sa meilleure amie lui manque toujours. Qui est la meilleure amie de Karine?

Réponse : Nathalie

## **2. Les inférences causales**

Pour chacune des questions, une ou plusieurs réponses sont acceptées, dont les réponses ayant un sens équivalent à celles proposées.

Item d'exemple : Hier, j'ai eu un accident. Mon vélo est cassé. Pourquoi mon vélo est-il cassé?

Réponse : À cause de l'accident

Item 33 : Victor a mangé 10 biscuits, 5 tablettes de chocolat et 10 bonbons. Il a mal au ventre. Pourquoi Victor a-t-il mal au ventre?

Réponse : Il a trop mangé.

Item 34 : Sylvain a peur du noir. Sa maman laisse toujours la lumière du corridor allumée pendant la nuit. Pourquoi la maman de Sylvain laisse-t-elle la lumière allumée?

Réponses : Pour que Sylvain n'ait pas peur, parce que Sylvain a peur du noir.

Item 35 : Aujourd'hui, il fait très chaud. Papa a dit à Julien de mettre une casquette pour aller dehors. Pourquoi Papa a-t-il dit à Julien de mettre une casquette pour aller dehors?

Réponse : Parce qu'il fait très chaud.

Item 36 : Daniel a fait une bêtise à l'école. Il a été puni par l'enseignante. Pourquoi Daniel a-t-il été puni?

Réponse : Il a fait une bêtise.

Item 37 : La télévision est en panne. Chantal est fâchée. C'est l'heure de son émission préférée. Pourquoi Chantal est-elle fâchée?

Réponse : Elle ne peut pas regarder son émission.

Item 38 : Aurélie faisait du vélo. Elle n'a pas vu le trou dans la chaussée. Aurélie n'est pas contente. Sa robe est déchirée. Pourquoi la robe d'Aurélie est-elle déchirée?

Réponse : Aurélie est tombée en faisant du vélo.

Item 39 : Thomas a oublié de mettre ses mitaines. Il fait très froid dehors. Thomas a les mains très rouges. Pourquoi Thomas a-t-il les mains rouges?

Réponses : Il a froid, à cause du froid.

Item 40 : Il y a des éclairs dans le ciel. Il pleut très fort. Le tonnerre fait de grands bruits. Éric se cache sous les couvertures. Pourquoi Éric se cache-t-il sous les couvertures?

Réponse : Il a peur de l'orage.

Item 41 : Sébastien a passé la journée dans les magasins. Il n'a rien acheté. Il est très déçu. Il ne sait plus quoi faire. Demain, c'est l'anniversaire de sa maman. Pourquoi Sébastien est-il déçu?

Réponse : Il n'a pas de cadeau pour l'anniversaire de sa maman.

Item 42<sup>138</sup> : Maïssa a 6 ans. Elle est turque et vient d'arriver à Montréal. Elle a quitté la Turquie pour venir habiter au Canada avec ses parents. Le premier jour d'école, dans la cour, une petite fille lui dit : « Bonjour, tu viens jouer avec moi? ». Maïssa regarde la petite fille, mais ne lui répond pas. Pourquoi Maïssa ne répond-elle pas à la petite fille?

Réponse : Elle ne sait pas parler français

### **3. Les inférences logiques**

Item d'exemple : Aujourd'hui, Kim s'habille pour aller à une petite fête. Elle hésite entre son chandail bleu et son chandail jaune. Son chandail bleu est dans la machine à laver. À ton avis, quel chandail va mettre Kim?

Réponse : Le chandail jaune.

Pourquoi?

Réponse : Parce que le bleu est dans la machine à laver.

---

<sup>138</sup> Cet item est tiré et adapté de Bianco *et al.* (2002)

Items 43 et 44 : Aujourd'hui, avec papa nous voulons aller au parc ou à la piscine. La piscine est fermée. À ton avis, où allons-nous aller?

Réponse : Au parc

Pourquoi?

Réponse : Parce que la piscine est fermée.

Items 45 et 46<sup>139</sup> : Maxime a perdu son doudou. Maman lui dit : « Il est sûrement dans ta chambre ou dans la cuisine. Maxime va voir dans la cuisine, le doudou n'y est pas ». À ton avis, où est le doudou de Maxime?

Réponse : Dans la chambre.

Pourquoi?

Réponse : Car le doudou n'est pas dans la cuisine.

Items 47 et 48<sup>140</sup> : Aujourd'hui, Laura mange au restaurant. Pour le dessert, elle voudrait une crème glacée ou un gâteau au chocolat. Il n'y a plus de crème glacée. À ton avis, que va manger Laura?

Réponse : Du gâteau

Pourquoi?

Réponse : Car il n'y a plus de crème glacée.

Items 49 et 50<sup>141</sup> : Le chat voudrait bien attraper la souris. Mais la souris est maligne et elle s'est cachée. Si j'étais une souris, pense le chat, je me cacherais derrière les rideaux ou sous l'armoire! Il regarde derrière les rideaux, mais la souris n'y est pas. À ton avis, où est cachée la souris?

Réponse : Sous l'armoire

Pourquoi?

Réponse : Car elle n'est pas derrière les rideaux.

Items 51 et 52 : Laurent doit choisir un métier. Il a trois choix : docteur, vétérinaire ou pompier. Il n'aime pas les animaux. Il a peur du feu. À ton avis, quel métier Laurent va-t-il choisir?

Réponse : Docteur

Pourquoi?

Réponse : Car il a peur du feu et il n'aime pas les animaux.

---

<sup>139</sup> Ces deux items sont intégralement extraits de Bianco *et al.* (2002)

<sup>140</sup> Ces deux items sont adaptés d'après Bianco *et al.* (2002)

<sup>141</sup> Ces deux items sont adaptés d'après Bianco *et al.* (2002)

**ANNEXE 8**  
**LISTE DES CODES POUR L'ANALYSE DES**  
**OBSERVATIONS**

## LISTE DES CODES

Cette liste comprend tous les codes utilisés lors de l'analyse des pratiques observées des enseignantes. Pour chaque code, nous fournissons sa définition et un exemple tiré de nos observations. Dans les extraits mis en exemple, seules les sections en gras correspondent aux codes; le reste de l'extrait sert à préciser le contexte. Les initiales entre parenthèses à la fin des extraits visent à indiquer de quelle œuvre il est question (JL : *Le jeune loup qui n'avait pas de nom*; DG : *Deux grenouilles*; CM : *Coyote mauve*; Y : *Yakouba*).

### 1. Les réponses des élèves

**Tableau XXV – Codes pour les réponses des élèves aux questions inférentielles**

Nom du code	Définition	Exemple
<i>Réponse d'élève en lien avec le motif de la discussion</i>		
RA	Réponse d'élève ambiguë	Ens. : <i>Est-ce que vous croyez qu'il va finir l'histoire sans nom?</i> <b>Él. : C'est pas vrai</b> (JL)
RAD	Réponse d'élève qui fait avancer la discussion.	Ens. : <i>Comment y a l'air d'être notre loup là-dessus?</i> <b>Él. : Triste</b> (JL)
RÉCHO	Un élève donne une réponse en écho, c'est-à-dire la même réponse que l'élève précédent.	Ens. : <i>Qui n'a pas pigé?</i> Él. : Le loup <b>Él. : Le loup</b> (JL)
RNAD	Réponse d'élève qui ne fait pas avancer la discussion. Il peut également s'agir d'une réponse qui ne respecte pas les "droits du texte" (Tauveron, 2002).	Ens. : <i>Qu'est-ce que c'est que ça, s'y pelotonne?</i> <b>Él. : C'est le loup qui s'appelle.</b> (JL)
<i>Réponse d'élève sans lien avec le motif de la discussion</i>		
RSLD	Réponse d'élève sans lien avec le motif de la discussion.	Ens. : <i>Où est-ce que vous croyez qu'il va l'emmener?</i> <b>Él. : Le sac</b> (JL)



## 2. Les interventions des enseignantes <sup>142</sup>

En plus de quelques autres codes (ex. : Gestion de classe), les types d'intervention sont répartis en 6 grandes catégories : AAD : Apport d'informations pour faire avancer la discussion; ACD : Apport d'informations pour clore la discussion; ASD : Apport d'informations sans discussion; QF : question fermée; QO : question ouverte; QR : question de relance.

**Tableau XXVI – Codes pour les interventions des enseignantes**

Nom du code	Définition	Exemple
AAD-1re-couverture	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion qui porte sur la première de couverture de l'album.	Ens. : <i>Et c'est le titre de l'histoire, « Deux grenouilles ».</i> L'enseignante pointe du doigt chacun des mots qu'elle lit. <i><b>Mais, as-tu remarqué qu'il y a une grenouille qui tient quelque chose dans sa bouche?</b></i> (DG)
AAD-4e-couverture	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion qui porte sur la quatrième de couverture de l'album.	Ens. : <i>Je lis ça ici (elle montre le résumé), puis je dis : « Non, cette histoire-là, je pense pas qu'elle me plaise ». Puis, des fois, je dis : « Oh, je vais l'essayer quand même », puis, des fois, je dis : « Non, je ne l'achète pas », puis des fois, je dis : « Oh, wow ».</i> (DG)
AAD-Asso-personnelle	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion qui vise à amener les élèves à relier leurs expériences personnelles au texte.	Ens. : <i>Vous savez des fois je vous dis quand tu fais quelque chose de bien Simon, des fois je vous dis : « Ah, que je te trouve grand tout d'un coup! » Est-ce que t'as grandi ou est-ce que je te trouve grand parce que tu fais des choses?</i> (Y)

<sup>142</sup> De façon à établir ces codes, nous nous sommes inspirée, comme nous l'avons indiqué dans la méthodologie, de ceux utilisés par Dickinson et Smith (1994) et Teale et Martinez (1996). De plus, nous avons également considéré les types de questions relevés par Beck et McKeown (2001) dans leur approche *Text talk*.

AAD-Auteur	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion qui porte sur l'auteur de l'album.	Él. : <i>Qui l'a écrit?</i> Ens. : <b>Alors, la personne qui l'a écrit, c'est Jean-Claude Mourlevat.</b> (JL)
AAD-Dédicace	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion sur la dédicace.	Él. : <i>Euh... y'écrit pas pour une personne...</i> Ens. : <b>Bonne question! Souvent, c'est vrai... On lit souvent Mme D, les livres de Mme D, elle écrit à un ami. On va regarder. Je pense pas celui-là...</b> (DG)
AAD-Erroné	L'enseignante apporte une ou des informations erronées aux élèves pour faire avancer la discussion.	(Une fois que l'histoire est terminée.) Ens. : <i>Toi t'aimes mieux avoir des choses agréables. Tu trouves ça triste que le loup ait pas eu de nom.</i> (JL)
AAD-IDENT-perso-situa	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion qui vise à amener les élèves à s'identifier à la situation proposée dans le texte et à dire ce qu'ils auraient fait à la place du personnage.	Ens. : <i>Levez la main ceux qui auraient peur d'affronter un lion. Moi, j'aurais vraiment peur d'affronter un lion.</i> (Y)
AAD-Illus	L'enseignante apporte de l'information sur un aspect de l'illustration pour faire avancer la discussion.	Ens. : <b>Bien, c'est parce que là, présentement, tu vois juste sa tête, puis ça te fait penser à une tête de crocodile, mais c'est vraiment un très gros poisson.</b> (DG)
AAD-INF-CAUS	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative à une inférence qui requiert la compréhension d'un lien de causalité (implicite) entre plusieurs événements dans le récit.	Ens. : <b>On le sait pas comment ça se fait que le bœuf, tout le bétail n'est plus mangé depuis que Yakouba est allé faire sa tournée. Ça n'arrive plus.</b> (Y)
AAD-INF-LEX	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative à	Ens. : <i>Alors, s'il le tue, il va être considéré comme un homme. Mais il dit, si tu me tues pas, bien</i>

	une inférence qui porte sur le sens d'un mot du texte.	à tes propres yeux là, tu sors grandi. Él. : <i>Tu vas grandir.</i> Ens. : <i>Est-ce que c'est physiquement, il va devenir plus grand? C'est-tu ça qu'il veut dire? <b>Quand vous aidez quelqu'un vous autres là des fois, vous sortez grands.</b></i> (Y)
AAD-INF-LIEU	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative à une inférence qui concerne un lieu.	Ens. : <i>Ce pays-là il commence par la lettre A. En A...</i> (Y)
AAD-INF-LOG	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative à une inférence qui, à la suite d'une déduction, donne lieu à un résultat certain.	Ens. : <i>Qui n'a pas pigé?</i> Él. : <i>Hum, l'oiseau?</i> Ens. : <i><b>Non, le Piccolo c'est l'oiseau</b></i> (JL)
AAD-Info-expl-texte	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative à une information exprimée explicitement dans le texte.	Ens. : <i><b>Moi, j pense que dans l'histoire, on le sait le nom qu'il a.</b></i> (JL)
AAD-Info-impl-illus	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion qui porte sur une information implicite dans l'illustration.	Ens. : <i><b>Ce sont des guerriers. Ici, on a une personne, un enfant, qui lui va aller se pratiquer je crois.</b></i> (Y)
AAD-INF-PRAG	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative à une inférence qui donne lieu à un résultat plausible.	Ens. : <i>Pourquoi tu penses que c'est Piccolo toi?</i> Él. : <i>Ah je sais! Parce que pic... dans les deux y'a pic.</i> Ens. : <i><b>Dans les deux on entend le son pic. Y'a une autre raison pourquoi ça pourrait être Piccolo.</b></i> (JL)
AAD-INF-PRÉD	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative à une inférence qui est une anticipation plausible de la suite du texte.	Ens. : <i>Qu'est-ce qui va se passer?</i> <i><b>Peut-être qu'y aura une suite, ou peut-être que le petit garçon va rester mauve.</b></i> (CM)

AAD-INF-TEMPS	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative à une inférence qui concerne un élément temporel.	Ens. : <i>C'était quand?</i> Él. : <i>Le soir.</i> Ens. : <i>C'est le soir. <b>C'est même avant qu'il se couche.</b></i> (CM)
AAD-Lien-texte	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion qui vise à amener les élèves à établir un lien avec un album lu précédemment.	Ens. : <i>C'est vrai ça, vous rappelez-vous de ça. <b>On avait lu l'histoire du lutin sans nom.</b></i> (JL)
AAD-Livre	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion qui porte sur le livre en tant qu'objet ou sur des connaissances liées au livre.	Ens. : <i>Qu'est-ce qui fait aussi que, que le livre y sent ça? C'est quoi qui donne l'odeur? Qu'est-ce qui donne l'odeur? On sait pas? <b>C'est l'en...</b></i> Él. : <i>C'est l'encre</i> (JL)
AAD-ME	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion sur la maison d'édition.	Ens. : <i>Seuil Jeunesse.</i> L'enseignante montre le nom de la maison d'édition « Seuil Jeunesse ». <i>Vous rappelez-vous? Me semble qu'on avait déjà lu un Seuil Jeunesse. Mais moi, je me rappelle pas du titre par exemple.</i> (Y)
AAD-Phonologie	L'enseignante apporte de l'information qui se rapporte à la phonologie pour faire avancer la discussion.	Ens. : <i>Grenouille qui rime avec...</i> Él. : <i>Grrr...</i> Ens. : <i><b>avec nouille.</b></i> (DG)
AAD-QÉ-ou-CÉ	Apport d'informations pour faire avancer la discussion initiée par la question d'un élève ou par le commentaire d'un élève.	Él. : <i>Le tamanoir</i> Ens. : <i><b>Le tamanoir, c'est le...non, le tamanoir là, d'après moi c'est le marcassin que vous...</b></i> (JL)
AAD-RÉAC-affec	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion qui vise à amener les élèves à inviter à partager leurs réactions affectives par rapport à une illustration ou une information du texte.	Ens. : <i><b>Bien moi, bien moi, je suis bien contente que les grenouilles soient encore vivantes.</b></i> (DG)
AAD-Situation-fin	L'enseignant apporte de l'information pour faire	Él. : <i>Y'avait pas de nom.</i> Ens. : <i><b>Mais moi j pense qu'il en a</b></i>

	avancer la discussion sur la situation finale de l'histoire.	<b><i>un nom.</i></b> (JL)
AAD- Thème	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative au thème ou à des connaissances liées au thème.	Ens. : <i>Ben oui, le coyote, c'est vraiment dans la famille des loups. Alors, le coyote, y'en a ici des coyotes dans notre coin. Près de chez moi, je les entends quand je vais prendre ma marche.</i>
AAD-Titre	L'enseignante apporte de l'information pour faire avancer la discussion relative au titre de l'album.	Él. : <i>Co-ti... ben un y, ça fait co-ci-o-te.</i> Ens. : <b><i>Co-yo-te. Ah. Coyote.</i></b> (CM)
ACD-1re- couverture	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui porte sur la première de couverture de l'album.	Ens. : <b><i>C'est un loup. Alors on vient de savoir ici, on vient de déterminer si c'est un chien ou si c'est un loup.</i></b> (JL)
ACD-Asso- personnelle	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui vise à amener les élèves à relier leurs expériences personnelles au texte.	Ens. : <i>Est-ce qu'on la pratique la patience, ici nous autres?</i> Plusieurs élèves : <i>Oui</i> Ens. : <b><i>Ça arrive, ça arrive souvent qu'on a à pratiquer la patience.</i></b> (JL)
ACD- Auteur	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui porte sur l'auteur de l'album.	Ens. : <i>Est-ce que tu penses que c'est un nom qui vient d'ici ça, Mourlevat?</i> [...] Ens. : <b><i>Alors, c'est un livre qui vient de la France. Probablement qu'ils sont français.</i></b> (JL)
ACD- Dédicace	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion sur la dédicace.	Él. : <i>Y'écrit pas pour une personne...</i> Ens. : [...] <b><i>Non.</i></b> (DG)
ACD-DOS	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui porte sur le dos du livre.	Él. : <i>Mais qu'est-ce qui est écrit?</i> Ens. : <b><i>Ben c'est le titre du livre, qui est écrit sur le dos. Parce quand tu le places dans une bibliothèque, on avait déjà parlé, quand tu le places dans une bibliothèque, tu peux le retrouver parce que tu peux lire le titre quand tu deviens lecteur.</i></b> (CM)

ACD-Erroné	L'enseignante apporte une ou des informations erronées aux élèves pour clore une discussion.	Ens. : <b><i>Ben, un étang, c'est pas nécessairement de l'eau...</i></b> (DG)
ACD-IDENT-perso-situa	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui vise à amener les élèves à s'identifier à la situation proposée dans le texte et à dire ce qu'ils auraient fait à la place du personnage.	Ens. : <i>Qui est-ce qui abattrait le lion?</i> [...] Ens. : <b><i>Moi là, j'le laisserais en vie.</i></b> (Y)
ACD-Illus	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui porte sur un aspect de l'illustration.	Ens. : <i>C'est quoi ici?</i> [...] Ens. : <b><i>C'est l'ombre des animaux qui sont ici.</i></b> (JL)
ACD-Illustrateur	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion au sujet de l'illustrateur de l'album.	Ens. : <i>Est-ce que t'as déjà entendu encore un nom comme ça, Bénazet?</i> [...] Ens. : <b><i>Alors, c'est un livre qui vient de la France. Probablement qu'ils sont français.</i></b> (JL)
ACD-INF-AGENT	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une inférence qui concerne un agent.	Ens. : <b><i>Mais on va regarder si Yakouba c'est un chef ou bien donc si c'est...</i></b> Él. : <i>Un enfant</i> (Y)
ACD-INF-CAUS	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une inférence qui requiert la compréhension d'un lien de causalité (implicite) entre plusieurs événements dans le récit.	Ens. : <i>Qu'est-ce qu'y est en train de montrer, Yakouba, quand il fait tout ça?</i> [...] Ens. : <b><i>Qu'il est courageux.</i></b> (Y)
ACD-INF-LEX	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une inférence qui porte sur le sens d'un mot du texte.	Ens. : <i>Qu'est-ce que c'est être banni?</i> [...] Ens. : <b><i>Être exclu de la tribu.</i></b> (Y)
ACD-INF-LIEU	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une	Ens. : <b><i>Moi les amis j'vais vous dire mon hypothèse. Moi j pense que ça s passe en Afrique. Parce</i></b>

	inférence qui concerne un lieu.	<b><i>que la personne qu'on voit ici, je trouve qu'elle ressemble à un Africain.</i></b> (Y)
ACD-INF-LOG	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une inférence qui, à la suite d'une déduction, donne lieu à un résultat certain.	Ens. : <i>Qu'est-ce qu'ils ont de pareil, les animaux qui n'ont pas de nom?</i> [...] Ens. : <b><i>Ce sont tous des septièmes de famille.</i></b> (JL)
ACD-Info-expl-texte	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une information exprimée explicitement dans le texte.	Ens. : <i>Quel nom il a eu, le loup?</i> [...] Él. : <i>Celui qui donne...</i> Ens. : <b><i>Celui qui donne les noms.</i></b> (JL)
ACD-INF-PRAG	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une inférence qui donne lieu à un résultat plausible.	Ens. : « Il sort du sac, le referme et l'attache avec la ficelle. Dehors, un soleil magnifique éclaire la campagne. » <i>Pourquoi y'a un soleil?</i> [...] Él. : <i>Parce que c'est le jour hein?</i> <b><i>Il se réveille.</i></b> (Y)
ACD-INF-PRÉD	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une inférence qui est une anticipation plausible de la suite du texte.	Ens. : <b><i>Donc, on va voir si c'est une langue spéciale ou si c'est le nom d'un personnage. L'histoire s'appelle donc Yakouba.</i></b> (Y)
ACD-INF-SENT	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une inférence qui concerne un sentiment ou une attitude.	Ens. : <i>Chaque, chaque animal a pris un nom et chacun, penses-tu qu'il est bien content de son nom, chaque animal?</i> Plusieurs élèves : <i>Oui</i> Ens. : [...] <b><i>Moi, quand je regarde l'image, j'ai l'impression que chacun est bien content.</i></b> (JL)

ACD-INF-TEMPS	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative à une inférence qui concerne un élément temporel.	Ens. : <i>Quelle période du jour là qui est en train de finir? [...]</i> Ens. : <b><i>C'était la nuit qui arrivait les amis.</i></b> (CM)
ACD-Lien-texte	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui vise à amener les élèves à établir un lien avec un album lu précédemment.	Ens. : <i>C'est vrai ça, vous rappelez-vous de ça? On avait lu l'histoire du lutin sans nom. Pis qu'est-ce qu'y fallait qu'y fasse lui, pour avoir un nom? [...]</i> Ens. : <b><i>Y fallait qu'y s'en occupe pis qu'y en prenne soin. Peut-être que c'est la même chose.</i></b> (JL)
ACD-Livre	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui porte sur le livre en tant qu'objet ou sur des connaissances liées au livre.	Ens. : <i>Est-ce qu'y en a qui ont déjà vu dans la bibliothèque un livre où c'est exactement la première de couverture et la dernière? [...]</i> Él. : <i>Euh non, mais c'est un qui a pas de derrière. Pas derrière...</i> Ens. : <b><i>Qui a rien rien rien à l'arrière? Sur la dernière de couverture? OK. Ben si vous en trouvez un, moi j'aimerais ça que vous nous le montriez.</i></b> (CM)
ACD-ME	L'enseignante apporte de l'information au sujet de la maison d'édition pour clore la discussion.	Ens. : <i>Un kaléidoscope, ça ressemble beaucoup à un télescope. C'est un appareil, on regarde dedans puis, là, y'a plein plein de belles couleurs. Si on tourne, ça fait toute toute des belles couleurs. Ben, la maison d'édition s'appelle comme ça.</i> (DG)



ACD-Pages-de-garde	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui porte sur les pages de garde.	Él. : <i>Comme à la première page!</i> Ens. : Elle montre à nouveau les pages de garde au début du livre [...] Ens. : <b>Ah. Pas de colline.</b> (CM)
ACD-Phonologie	L'enseignante apporte de l'information qui se rapporte à la phonologie pour clore la discussion.	Ens. : <i>Grenouille qui rime avec...</i> [...] Ens. : <b>Citrouille, comme dans grenouille. Citrouille.</b> (DG)
ACD-QÉ-ou-CÉ	Apport d'informations pour clore la discussion initiée par la question d'un élève ou par le commentaire d'un élève.	Él. : <i>C'est quoi les papiers jaunes?</i> Ens. : <i>C'est les questions que je vous pose.</i> (JL)
ACD-RÉAC-affec	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion qui vise à amener les élèves à inviter à partager leurs réactions affectives par rapport à une illustration ou une information du texte.	Ens. : <b>Moi je les aime bien, et je voudrais pas qu'il leur arrive malheur.</b> (DG)
ACD-Thème	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative au thème ou à des connaissances liées au thème.	Ens. : <b>Ben ici, (L'enseignante pointe le sommet de la montagne sur l'image.), ça s'appelle le sommet de la montagne. C'est en haut. Vous m'avez dit c'est en haut de la montagne, c'est vrai. C'est sur le sommet.</b>
ACD-Titre	L'enseignante apporte de l'information pour clore la discussion relative au titre de l'album.	Ens. : <b>Au lieu de l'écrire en chiffre, ils l'ont écrit en lettres.</b> (DG)
ASD-Appréciation	L'enseignante apporte de l'information concernant l'appréciation de l'œuvre sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <b>Ce que j'aime de mon livre, c'est que les images sont très très grandes. Et en plus, et en plus, on voit parfaitement la grandeur du lac.</b> (DG)

ASD-Asso-personnelle	L'enseignante apporte de l'information pour amener les élèves à relier leurs expériences personnelles au texte sans en discuter avec eux.	Ens. : <i>Nous on a une grenouille. [...] Elle lui ressemble, hein, elle lui ressemble beaucoup.</i> (DG)
ASD-Auteur	L'enseignante apporte de l'information au sujet de l'auteur de l'album sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Alors l'auteur, l'auteur, c'est Jean-Claude Mourlevat.</i> (JL)
ASD-Dédicace	L'enseignante apporte de l'information sur la dédicace sans en discuter avec les élèves. (Ex. : elle la lit)	Ens. : <i>C'est écrit : « Pour Jacky et Mary ».</i> (DG)
ASD-Erroné	L'enseignante apporte une ou des informations erronées aux élèves sans en discuter avec eux.	Ens. : <i>Le marcassin, je crois que, que c'est l'oiseau qui est ici le marcassin.</i> (JL)
ASD-IDENT-perso-situa	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une qui vise à amener les élèves à s'identifier à la situation proposée dans le texte et à imaginer ce qu'ils auraient fait à la place du personnage sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Ben, moi j't'avoue que ça m'terrifie un peu. J'aurais très peur d'affronter un lion.</i> (Y)
ASD-Illus	L'enseignante apporte de l'information qui porte sur un aspect de l'illustration sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Oh! Regardez où est rendu notre ami Jim.</i> (CM)
ASD-Illustrateur	L'enseignante apporte de l'information au sujet de l'illustrateur de l'album sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Jean-Luc Bénazet qui a fait les illustrations.</i> (JL)
ASD-INF-AGENT	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une inférence qui concerne un agent sans en discuter avec les élèves.	Ens. : L'enseignante pointe l'image sur la première page. <i>Ici, c'est Yakouba.</i> (Y)
ASD-INF-ANA	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une inférence qui requiert de comprendre le lien entre un mot de substitution et son	Ens. : <i>Son maître, c'est le maître du chien.</i> (DG)

	réfèrent sans en discuter avec les élèves.	
ASD-INF-CAUS	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une inférence qui requiert la compréhension d'un lien de causalité (implicite) entre plusieurs événements dans le récit sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Mais</i> , pourquoi avoir peur (se soucier) des chiens? <b><i>Il y a bien plus de chance que ce soit un brochet qui vit dans l'eau, ou un héron qui vient attraper les poissons et les grenouilles. Hein, il y a bien plus de chances que ce soit eux qui soient dangereux pour les grenouilles.</i></b> (DG)
ASD-INF-LEX	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une inférence qui porte sur le sens d'un mot du texte sans en discuter avec les élèves.	Ens. : « Il ouvrit ses énormes mâchoires (aux dents) aiguës et s'apprêtait à engloutir les deux grenouilles... » <b><i>Il s'apprêtait à les manger, les amis, les deux grenouilles.</i></b> (DG)
ASD-INF-LIEU	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une inférence qui concerne un lieu sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <b><i>Mais aujourd'hui on s'en va en Afrique.</i></b> (Y)
ASD-INF-LOG	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une inférence qui, à la suite d'une déduction, donne lieu à un résultat certain sans en discuter avec les élèves.	Ens. : Le coyote sourit : « Ça, c'est mon autre secret », dit-il. [...] Ens. : <b><i>Oh, y'a deux secrets.</i></b> (CM)
ASD-Info-expl-texte	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une information exprimée explicitement dans le texte sans en discuter avec les élèves.	Ens. : « Au bord du ruisseau... » <b><i>Ah, on avait parlé de la lisière et là, on est au bord du ruisseau.</i></b> (JL)

ASD-Info-impl-illus	L'enseignante apporte de l'information qui porte sur une information implicite dans l'illustration sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Parce que là, je pense qu'on voit tous les amis, les enfants qui veulent devenir des...</i> Él. : <i>guerriers.</i>
ASD-INF-PRÉD	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une inférence qui est une anticipation plausible de la suite du texte sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Moi j'ai cru que...</i> L'enseignante tourne la page. <i>Je crois que quelque chose va se passer.</i> (DG)
ASD-INF-SENT	L'enseignante apporte de l'information au sujet d'une inférence qui concerne un sentiment ou une attitude sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Et eau très peu. Je crois que c'est parce qu'il y a pas beaucoup d'eau en Afrique.</i> (Y)
ASD-Lien-texte	L'enseignante apporte de l'information pour amener les élèves à établir un lien avec un album lu précédemment sans en discuter avec eux.	Ens. : <i>Juste avant, on avait lu une histoire, hein, qui était d'Afrique aussi. Méli-mélo.</i> (Y)
ASD-Livre	L'enseignante apporte de l'information au sujet livre en tant qu'objet ou sur des connaissances liées au livre sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>La personne qui a écrit, la personne qui a écrit, c'est qui? On appelle ça comment, une personne qui écrit un livre? Un au.... [...] un auteur.</i> (CM)
ASD-ME	L'enseignante apporte de l'information sans discussion sur la maison d'édition. (ex.: elle donne le nom de la maison d'édition).	Ens. : <i>Alors, on va aller voir où le livre a été écrit. L'enseignante feuillette les pages du livre. C'est aux... y'a été fabriqué aux éditions Kaléidoscope, à l'École des Loisirs.</i>
ASD-Page-titre	L'enseignante lit le contenu de la page titre ou apporte de l'information qui se rapporte à la page titre.	Ens. : <i>Qu'est-ce que tu vois d'autre? On voit des livres.</i> (JL)

ASD- Phonologie	L'enseignante apporte de l'information qui se rapporte à la phonologie sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Hé, en plus ça rime : Mariette la mouffette</i> (JL)
ASD- RÉAC-affec	L'enseignante apporte de l'information au sujet de réactions affectives par rapport à une illustration ou une information du texte sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Ça va peut-être être terrifiant...si on a une grenouille qui se fait manger, ça risque d'être terrifiant.</i> (DG)
ASD- résumé	L'enseignante lit aux élèves le résumé sur la 4e de couverture.	Ens. : « <i>Il était une fois deux grenouilles qui devisaient au milieu d'un étang.</i> » (DG)
ASD- Situation-fin	L'enseignant apporte de l'information sur la situation finale de l'histoire sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Alors, tu me les dis pas les secrets du coyote. Aha! C'est bon ça. Bonne réponse. Mais c'est curieux, hein? Parce qu'on pourrait, dans le fond les amis là, si on voulait là, on pourrait inventer une autre fin, hein ? On pourrait dire... on pourrait inventer que le raton laveur, il dit oui.</i> (CM)
ASD-Thème	L'enseignante apporte de l'information au sujet du thème ou de connaissances liées au thème sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Mais là c'est une histoire qui va se passer en Afrique. C'est pas une tribu indienne, mais ça ressemble un peu à nos Indiens qu'on avait ici dans l'ancien temps.</i> (Y)
ASD-Titre	L'enseignante apporte de l'information au sujet du titre de l'album sans en discuter avec les élèves ou bien l'enseignante lit le titre.	Ens. : « <i>Le jeune loup qui n'avait pas de nom</i> » (JL)
ASD- Traducteur	L'enseignante apporte de l'information au sujet du traducteur de l'album sans en discuter avec les élèves.	Ens. : <i>Élisabeth Duval, elle a traduit le livre de Chris Wormell, à l'École des Loisirs.</i> (DG)

Comptine	L'enseignante et les élèves chantent une comptine pour commencer ou terminer la lecture.	Ens. : <i>C'est Anick qui va raconter une histoire pour vous amuser.</i> (DG)
Contrat-did	L'enseignante établit le contrat didactique avec les élèves.	Ens. : <i>On va continuer.</i> (DG) OU Ens. : <i>On va voir.</i> (JL)
ERREUR-LECT	L'enseignante fait une erreur dans sa lecture qui change le sens du texte.	Ens. : « Il sort du <b>lac</b> » au lieu de « Il sort du <b>sac</b> » (JL)
ÉVA-INF-PRÉD	L'enseignante fait un retour sur la ou les prédictions faites précédemment et les évalue.	Ens. : « Au cœur de l'Afrique, dans un petit village ». <i>Tu avais raison Victor, ça se passe dans un village.</i> (Y)
ÉVI-INF-ANA	L'enseignante remplace les mots de substitution par leur référent de façon à ce que les élèves n'aient pas à faire les inférences anaphoriques.	Ens. : « La chasse à la grenouille n'est pas le sport favori <b>des chiens</b> » au lieu de : « La chasse à la grenouille n'est pas <b>leur</b> sport favori » (DG)
ÉVI-INF-LEX	L'enseignante remplace un mot difficile par un mot qui est plus susceptible d'être connu par les élèves pour que ceux-ci n'aient pas à faire une inférence lexicale.	Ens. : « <b>Dit</b> la grenouille » au lieu de « <b>rétorque</b> la grenouille ». (DG)
G	Gestion de classe	Ens. : <i>Merci d'avoir écouté la consigne de la main.</i> (JL)
Incitation-Méta	L'enseignante incite les élèves à la métacognition	Ens. : <i>Quand tu connais pas un mot, qu'est-ce que tu peux faire?</i> (JL)
INV-BRUIT	L'enseignante invite les élèves à faire le bruitage de l'œuvre.	Ens. : <i>Est-ce qu'on peut faire le tambour?</i> (Y)
INV-DEV	L'enseignante invite les élèves à deviner un mot avant qu'elle ne le lise.	Ens. : <i>À moi il ne dit ...</i> Plusieurs élèves : rien (JL)
INV-ILLUS	L'enseignante invite les élèves à observer une ou des illustrations.	Ens. : <i>Je voudrais vous demander de bien observer les illustrations de ce livre-là. Et quand on aura terminé le livre, j'veis vous demander ce que vous avez observé, d'accord?</i> (Y)
INV-LECT	L'enseignante invite les élèves à lire une partie du texte (titre	Ens. : <i>Tu veux lire le titre?</i> (JL)

	ou autre).	
INV-MIME	L'enseignante invite un élève ou les élèves à mimer une action qui a lieu dans l'œuvre ou bien à mimer une action pour leur faire comprendre un mot.	Ens. : <b><i>Mets-toi à quatre pattes. Faut que tu te mettes à quatre pattes Zachary, parce que t'es un coyote. Tu pars pas debout. Un coyote, à quatre pattes.</i></b> (CM)
INV-PAGE-TITRE	L'enseignante invite les élèves à observer la page titre. (ex.: L'enseignante montre la page titre aux élèves et attend leurs commentaires).	Ens. : <b><i>L'enseignante tourne les pages et montre la page titre aux élèves.</i></b> (Y)
INV-RÉP	L'enseignante invite les élèves à répéter une partie du texte (un mot ou plus).	Ens. : <b><i>Je vais le lire là, parce que c'est pas facile. Écoutez bien le hurlement. Vous allez répéter après moi.</i></b> (CM)
JUG-Rétroaction	Jugement d'une réponse d'élève (ex.: Tu as bien raison) ou rétroaction par rapport à une réponse d'élève (ex.: Bravo!).	Ens. : <b><i>Exactement, t'as bien compris.</i></b> (JL)
MIME-BRUIT	L'enseignante mime une action de l'album soit pour la faire deviner aux élèves ou pour les aider à mieux la comprendre. Il peut également s'agir d'un bruit.	Ens. : <b><i>Elle fait les deux pas de danse.</i></b> (CM)
QF-Appréciation	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour connaître leur appréciation de l'œuvre.	Ens. : <b><i>Est-ce que vous l'avez trouvée belle?</i></b>
QF-Asso-personnelle	L'enseignante pose une question fermée aux élèves qui les invite à relier leurs expériences personnelles au texte.	Ens. : <b><i>As-tu déjà vu des grands hérons?</i></b> (DG)
QF-Auteur	L'enseignant pose une question fermée au sujet de l'auteur de l'album.	Ens. : <b><i>Est-ce que tu penses que c'est un nom qui est français, Chris Wormell?</i></b> (DG)

QF-Dédicace	L'enseignante pose une question fermée qui se rapporte à la dédicace.	Ens. : <i>Est-ce que vous pensez que ce livre-là y'est dédié à quelqu'un?</i> (Y)
QF-IDENT-perso-situa	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils s'identifient à la situation proposée dans le texte et disent ce qu'ils auraient fait à la place du personnage.	Ens. : <i>Quels sont ceux qui aimeraient devenir mauve pour le restant de leurs jours, jusqu'à la fin?</i> (CM)
QF-Illus	L'enseignante pose une question fermée pour attirer l'attention des élèves sur un aspect de l'illustration.	Ens. : <i>Elle est où la grenouille?</i> (JL)
QF-Illustrateur	L'enseignant pose une question fermée qui porte sur l'illustrateur de l'album.	Ens. : <i>L'illustrateur, est-ce que y'a bien lu ici « Coyote mauve »?</i> (CM)
QF-INF-ACT	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne une action.	Ens. : « Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, et jette un dernier coup d'oeil sur le lion épuisé [...] et il prit le chemin du retour. » <i>Est-ce qu'y a abattu le lion?</i> (Y)
QF-INF-AGENT	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un agent.	Ens. : <i>Est-ce que tu penses que Yakouba c'est le nom de la personne qui est ici?</i> (Y)
QF-INF-ANA	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui requiert de comprendre le lien entre un mot de substitution et son référent.	Ens. : « Je suis (si) vieux maintenant. » <i>Le loup est rendu vieux ?</i>



QF-INF-CAUS	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui requiert la compréhension d'un lien de causalité (implicite) entre plusieurs événements dans le récit.	Ens. : <b><i>Est-ce que vous pensez que la grenouille qui est tombée dans l'étang, elle a vu le brochet?</i></b> (DG)
QF-INF-LEX	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui porte sur le sens d'un mot du texte.	Ens. : <b><i>Est-ce que vous savez c'est quoi des myrtilles?</i></b> (CM)
QF-INF-LIEU	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un lieu.	Ens. : L'enseignante tourne la première de couverture et montre les pages de garde. <i>Ah ben. Est-ce que ça a de l'allure que ce soit un désert?</i>
QF-INF-LOG	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui, à la suite d'une déduction, donne lieu à un résultat certain.	Ens. : <i>Oui, alors il doit s'occuper des taureaux, c'est ça. Est-ce qu'il est devenu un guerrier, est-ce qu'il a été accepté parmi les guerriers ?</i> (Y)
QF-Info-expl-texte	L'enseignante pose une question fermée aux élèves sur une information exprimée explicitement dans le texte.	Ens. : « Aussi loin qu'il m'en souvienne, je n'en ai jamais vu, ni dedans, ni même sur le bord. » <b><i>Alors est-ce qu'elles ont déjà vu des chiens sur l'étang?</i></b> (DG)
QF-Info-impl-illus	L'enseignante pose une question fermée aux élèves sur une information implicite dans les illustrations du livre.	Ens. : <i>On voit le lion ici oui. Pis là, on se demandait tantôt s'il faisait semblant, y'était mort. Quels sont ceux qui pensent qu'il est mort?</i> (Y)

QF-INF-PRÉD	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui est une anticipation plausible de la suite du texte.	Ens. : <b><i>Est-ce que vous pensez que Yakouba va être courageux?</i></b> (Y)
QF-INF-SENT	L'enseignante pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un sentiment ou une attitude.	Ens. : <b><i>Mais est-ce qu'il est content de pas avoir de nom?</i></b> (JL)
QF-Lien-texte	L'enseignant pose une question fermée aux élèves pour qu'ils fassent un lien avec un album lu précédemment.	Ens. : <b><i>Est-ce que ça vous a rappelé un autre livre qu'on a lu ou bien c'est le premier livre que vous voyez comme ça?</i></b> (Y)
QF-Livre	L'enseignant pose une question fermée aux élèves qui porte sur le livre en tant qu'objet ou sur des connaissances liées au livre.	Ens. : <b><i>Est-ce que tu le trouves beau mon livre aujourd'hui?</i></b> (JL)
QF-Page-titre	L'enseignante pose une question fermée qui se rapporte à la page titre.	Ens. : <b><i>Y'est couché sur le côté. Peut-être qu'il dort?</i></b> (Y)
QF-Phonologie	L'enseignante pose une question fermée qui se rapporte à la phonologie.	Ens. : <b><i>Lucky Luke ça commence par...?</i></b> (JL)
QF-RÉAC-affec	L'enseignante pose une question fermée aux élèves qui les invite à partager leurs réactions affectives par rapport à une illustration ou une information du texte.	Ens. : <b><i>Est-ce que vous trouvez que c'est un joli nom, Grenada?»</i></b> (JL)
QF-Réponse-perso	L'enseignante pose une question fermée sur ce que ressent un personnage par rapport au problème qu'il rencontre.	Ens. : <b><i>Ça va pas bien pour notre loup, hein?</i></b> (JL)

QF-Situation-fin	L'enseignant pose une question fermée sur la situation finale de l'histoire.	Ens. : <i>Moi je voulais savoir qu'est-ce qui va arriver à Jim vous pensez? Est-ce qu'on le sait dans l'histoire?</i> (CM)
QF-Thème	L'enseignant pose une question fermée sur le thème de l'histoire ou sur des connaissances liées au thème.	Ens. : <i>Est-ce que ça se mange du brochet?</i> (DG)
QF-Titre	L'enseignant pose une question fermée sur le titre de l'album.	Ens. : <i>Est-ce que vous trouvez que le titre ça a du bon sens, « Coyote mauve »?</i> (CM)
QO-1re-couverture	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves à partir de la première de couverture.	Ens. : <i>Et là, qu'est-ce que vous voyez ici sur l'image? Qu'est-ce que vous voyez sur la page couverture?</i> (CM)
QO-4e-couverture	L'enseignante pose une question ouverte qui porte sur la quatrième de couverture de l'album.	Ens. : L'enseignante présente la quatrième de couverture. <i>Qu'est-ce que vous observez?</i> (Y)
QO-Asso-personnelle	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves qui les invite à relier leurs expériences personnelles au texte.	Ens. : <i>Qu'est-ce qui arriverait si on avait un toit en paille l'hiver?</i> (Y)
QO-Auteur	L'enseignant pose une question ouverte sur l'auteur de l'album.	Ens. : L'enseignante montre le nom de l'auteur aux élèves. <i>Qu'est-ce que c'est tu penses qui est écrit, est-ce que c'est le titre?</i>
QO-Dédicace	L'enseignante pose une question ouverte qui se rapporte à la dédicace.	Ens. : <i>Pis qu'est-ce que vous pensez que ça veut dire, dédier un livre à quelqu'un? Victor?</i> (Y)
QO-Événement-déclencheur	L'enseignante pose une question ouverte à propos de l'événement déclencheur dans le récit.	Ens. : <i>Quel est leur problème?</i> (JL)

QO-IDENT- perso-situa	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils s'identifient à la situation proposée dans le texte et disent ce qu'ils auraient fait à la place du personnage.	Ens. : <b><i>Quelle question tu poserais au coyote?</i></b> (CM)
QO-Illus	L'enseignante pose une question ouverte pour attirer l'attention des élèves sur un aspect de l'illustration.	Ens. : <b><i>Qui crois-tu que c'est, cette dame-là sur l'image?</i></b> (Y)
QO- Illustrateur	L'enseignant pose une question ouverte qui porte sur l'illustrateur de l'album.	Ens. : L'enseignante pointe le nom de l'illustrateur. <b><i>Qu'est-ce que c'est tu penses qui est écrit, est-ce que c'est le titre?</i></b> (CM)
QO-INF- ACT	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne une action.	Ens. : <b><i>Alors, qu'est-ce qu'il a fait, Yakouba?</i></b> (Y)
QO-INF- AGENT	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un agent.	Ens. : « Pour Yakouba, c'est un grand jour. » <b><i>Alors? Yakouba, c'est ?</i></b> (Y)
QO-INF- ANA	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui requiert de comprendre le lien entre un mot de substitution et son référent.	Ens. : <b><i>C'est qui chacun. Elle embrasse chacun. C'est qui chacun?</i></b> (JL)

QO-INF-CAT	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne une catégorie.	Él. : <i>Des brochets, puis des hérons puis des chiens.</i> Ens. : <b><i>Ce sont tous quoi ces choses-là?</i></b> Él. : <i>Des prédateurs.</i> (DG)
QO-INF-CAUS	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui requiert la compréhension d'un lien de causalité (implicite) entre plusieurs événements dans le récit.	Ens. : <b><i>Alors, pourquoi est-ce qu'il a plus de chances selon vous de se faire manger par un héron et un brochet que par un chien?</i></b> (DG)
QO-INF-LEX	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui porte sur le sens d'un mot du texte.	Ens. : <b><i>Qu'est-ce qu'il veut dire par une « force rare »?</i></b> (DG)
QO-INF-LIEU	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un lieu.	Ens. : <b><i>Selon vous, où elle va se passer, notre histoire?</i></b> (CM)
QO-INF-LOG	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui, à la suite d'une déduction, donne lieu à un résultat certain.	Ens. : <i>Eh... Mais qui s'en vient si la balle est dans la gueule du brochet?</i> Él. : <i>Le chien</i> (DG)
QO-Info-expl-texte	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves sur une information exprimée explicitement dans le texte.	Ens. : « Jim joue tout seul dans le jardin avec son vieux camion auquel il manque une roue. » Ens. : <b><i>Pis y joue avec quoi le petit garçon?</i></b> (CM)

QO-Info-impl-illus	L'enseignante pose une question ouverte qui porte sur une information implicite dans l'illustration.	Ens. : <i>Alors regardez ici les amis. Ça vaut la peine d'observer comme il faut. Qu'est-ce qu'on voit ici? Ces deux trous-là représentent quoi, selon toi?</i> (Y)
QO-INF-PRAG	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui donne lieu à un résultat plausible.	Ens. : « D'ailleurs, pourquoi voudrais-tu qu'un chien vienne nager dans cet étang? » <i>Pourquoi tu penses toi qu'un chien viendrait nager dans cet étang?</i> (DG)
QO-INF-PRÉD	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui est une anticipation plausible de la suite du texte.	Ens. : <i>Qu'est-ce qu'il va faire?</i> (JL)
QO-INF-SENT	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un sentiment ou une attitude.	Ens. : <i>Il se sent comment?</i> (CM)
QO-INF-TEMPS	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un élément temporel.	Ens. : <i>Quelle période du jour là qui est en train de finir?</i> (CM)
QO-Lien-Texte	L'enseignant pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent un lien avec un album lu précédemment.	Ens. : <i>On avait lu l'histoire du lutin sans nom. Pis qu'est-ce qu'y fallait qu'y fasse lui, pour avoir un nom?</i> (JL)

QO-Livre	L'enseignant pose une question ouverte aux élèves qui porte sur le livre en tant qu'objet (ex. : ce que cet album a de différent quand on le compare aux autres albums) ou sur des connaissances liées au livre (ex. : vocabulaire [comment on appelle celui qui écrit des livres?])	Ens. : <b><i>Comme l'album, qu'est-ce qu'il a de différent l'album, quand on le regarde?</i></b> (Y)
QO-ME	L'enseignante pose une question ouverte sur la maison d'édition.	Ens. : <b><i>Puis, je ne sais pas si vous pouvez me dire quel est le nom de la maison d'édition qui a fabriqué le livre?</i></b> (JL)
QO-Pages-de-garde	L'enseignante pose une question ouverte à propos des pages de garde.	Ens. : L'enseignante ouvre le livre et montre les pages de garde. <b><i>À quoi ça te fait penser, cette page-là?</i></b> (Y)
QO-Page-titre	L'enseignante pose une question ouverte qui porte sur la page titre de l'album.	L'enseignante et les élèves observent la page titre. Ens. : <b><i>Mais pourquoi vous pensez qu'il est mort?</i></b> (Y)
QO-Personnage	L'enseignant pose une question ouverte sur un personnage ou des personnages de l'histoire.	Ens. : <b><i>Alors, on a les personnages. Qui sont nos personnages?</i></b> (JL)
QO-Phonologie	L'enseignante pose une question ouverte qui se rapporte à la phonologie.	Ens. : <b><i>C'est quoi ça le son de Yann au début?</i></b> (CM)
QO-Rappel	L'enseignant pose une question ouverte aux élèves pour qu'ils fassent un rappel de l'ensemble de l'histoire ou d'une partie de celle-ci.	Une fois la lecture de l'histoire terminée. Ens. : <b><i>Dans mon histoire ici, qu'est-ce qui se passe au début de mon histoire?</i></b> (CM)
QO-RÉAC-affec	L'enseignante pose une question ouverte aux élèves qui les invite à partager leurs réactions affectives par rapport à une illustration ou une information du texte.	Ens. : <b><i>Est-ce que tu trouves, lève ta main, si tu trouves qu'elle finit bien cette histoire-là?</i></b> (Y)

QO-Situation-fin	L'enseignant pose une question ouverte sur la situation finale de l'histoire.	Ens. : <b><i>Mais comment ça finit?</i></b> (CM)
QO-Tentatives	L'enseignante pose une question ouverte sur les tentatives qu'un ou des personnages ont mises en oeuvre pour atteindre un but.	Ens. : <b><i>Et puis l'idée pour régler le problème, est-ce qu'on a, on commence un peu à savoir ça va être quoi l'idée pour régler le problème?</i></b> (JL)
QO-Thème	L'enseignant pose une question ouverte sur le thème de l'histoire ou sur des connaissances liées au thème.	Ens. : <b><i>Habituellement, les coyotes sont quelle couleur?</i></b> (CM)
QO-Titre	L'enseignant pose une question ouverte sur le titre de l'album.	Él. : <i>Le jeune loup qui n'a pas de nom... qui n'avait pas de nom.</i> Ens. : <b><i>Pourquoi t'as changé?</i></b> (JL)
QR-1re-couverture	L'enseignante pose une question de relance aux élèves à partir de la première de couverture.	Ens. : L'enseignante montre la 1 <sup>re</sup> de couverture aux élèves. <b><i>Alors, je repose ma question : est-ce que les deux grenouilles sont pareilles?</i></b> (DG)
QR-4e-couverture	L'enseignante pose une question de relance aux élèves à partir de la quatrième de couverture.	Ens. : <i>Y'a quelque chose d'écrit, ici. Qu'est-ce que tu penses qui est écrit ici, toi?</i> Elle montre le résumé écrit sur la quatrième de couverture. Él. : Euh... Ens. : <b><i>Vous rappelez-vous ce qu'ils écrivent là?</i></b> (DG)
QR-Asso-personnelle	L'enseignante pose une question de relance aux élèves qui les invite à relier leurs expériences personnelles au texte.	Ens. : <i>Est-ce que t'as déjà entendu un adulte dire ça, « Mieux vaut prévenir que de guérir »?</i> Él. : Non Ens. : <b><i>Est-ce qu'y'a quelqu'un qui a déjà entendu un adulte dire : « Mieux vaut prévenir que de guérir »?</i></b> (DG)
QR-Auteur	L'enseignant pose une question de relance qui porte sur l'auteur de l'album.	Ens. : <i>Qu'est-ce qui fait l'auteur dans un livre?</i> Él. : Euh... Ens. : <b><i>Ça sert à quoi un auteur dans un livre?</i></b> (JL)



QR-IDENT- perso-situa	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils s'identifient à la situation proposée dans le texte et disent ce qu'ils auraient fait à la place du personnage.	Ens. : <i>Est-ce que vous seriez tristes vous autres si vous aviez pas de nom?</i> Él. : <i>Moi j'va pas pleurer.</i> Ens. : <b><i>Toi tu penses que tu pleurerais pas?</i></b> (JL)
QR-Illus	L'enseignante pose une question de relance pour attirer l'attention des élèves sur un aspect de l'illustration.	Ens. : <i>Jonathan, tu le trouves comment?</i> Él. : <i>Y'est triste.</i> Ens. : <i>Tu trouves qu'il a l'air triste? <b>Qu'est-ce qui te dit qu'il a l'air triste?</b></i> (Y)
QR- Illustrateur	L'enseignant pose une question de relance qui porte sur l'illustrateur de l'album.	Ens. : <i>L'illustrateur, cette personne-là fait quoi?</i> [...] Ens. : <b><i>Dans le livre qu'est-ce que ça fait un illustrateur?</i></b> (CM)
QR-INF- ACT	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne une action.	Ens. : <i>Qu'est-ce que tu penses qu'il va falloir apporter?</i> Él. : <i>Mais, y'é seul. Y'é seul.</i> Ens. : <b><i>Qu'est-ce que tu penses qu'il va falloir apporter?</i></b> (Y)
QR-INF- AGENT	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un agent.	Ens. : « Pour Yakouba, c'est un grand jour. » <i>Alors? Yakouba, c'est ?</i> Plusieurs élèves : <i>Leur pays?</i> Ens. : <b><i>Est-ce que c'est le pays ou c'est lui?</i></b> (Y)
QR-INF- ANA	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui requiert de comprendre le lien entre un mot de substitution et son référent.	Ens. : <i>Elle embrasse chacun. C'est qui chacun?</i> Él. : <i>C'est la maman.</i> Ens. : <i>C'est la maman chacun? <b>C'est qui, selon toi Zachary, chacun?</b></i> (JL)

QR-INF-CAUS	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui requiert la compréhension d'un lien de causalité (implicite) entre plusieurs événements dans le récit.	Ens. : <i>Alors, pourquoi est-ce que le héron les prend dans son bec?</i> [...] Ens. : <i><b>Alors, pourquoi tu penses qu'il les prend dans son bec?</b></i> (DG)
QR-INF-LEX	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui porte sur le sens d'un mot du texte.	Ens. : <i>Qu'est-ce que c'est le héron?? Qu'est-ce que c'est le brochet?</i> Él. : <i>un chien.</i> Ens. : <i>Le brochet, c'est un chien?</i> Hum ... <i><b>As-tu une idée, le brochet ou le héron, est-ce que tu sais c'est quoi, toi?</b></i> (DG)
QR-INF-LIEU	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un lieu.	Ens. : <i>Mais ma question, Éthan, c'était dans quel pays ça se passe. Toi, tu me dis sur la Terre. <b>Mais est-ce que t'es capable de me dire dans quel pays tu penses que ça se passe?</b></i> (Y)
QR-INF-LOG	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui, à la suite d'une déduction, donne lieu à un résultat certain.	Ens. : « Tu as la nuit pour réfléchir. » <i>Il va réfléchir à quoi là, notre Yakouba, là?</i> [...] Él. : <i>Le lion.</i> Ens. : <i>Il va réfléchir au lion? <b>Tu penses qu'il va réfléchir à quoi toi?</b></i> (Y)
QR-Info-expl-texte	L'enseignante pose une question de relance aux élèves sur une information exprimée explicitement dans le texte.	Ens. : <i>Alors est-ce qu'il y en a qui ont compris qu'est-ce que ça va être son nom au loup?</i> Él. : <i>Oui.</i> Ens. : <i><b>Ça va être quoi son nom au loup?</b></i> (JL)
QR-INF-PRAG	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui donne lieu à un résultat plausible.	Ens. : <i>Comment tu peux faire fuir un chien avec un bâton?</i> Él. : <i>Il va lui donner un coup sur le nez.</i> Ens. : <i>Sur le museau. <b>Qu'est-ce que tu dirais toi, Samuel, comment tu peux faire fuir le chien avec le bâton?</b></i> (DG)

QR-INF-PRÉD	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui est une anticipation plausible de la suite du texte.	Ens. : <i>Qu'est-ce qu'il s'apprêtait à engloutir?</i> Él. : À manger Ens. : <i>Bien expliqué. <b>Il s'apprête à engloutir quoi?</b></i> (DG)
QR-INF-SENT	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un sentiment ou une attitude.	Él. : <i>Y'a l'air triste</i> Ens. : <i>Triste. Y'est pas en colère? <b>Qu'est-ce qui te fait dire qu'y est triste?</b></i> (JL)
QR-INF-TEMPS	L'enseignante pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent une inférence qui concerne un élément temporel.	Ens. : <i>Quelle période du jour là qui est en train de finir? Oui?</i> Él. : <i>Le matin.</i> Ens. : <i><b>C'est le matin tu penses?</b></i> (CM)
QR-Lien-texte	L'enseignant pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent un lien avec un album lu précédemment.	Ens. : <i><b>Y'a l'air du loup dans « C'est moi le plus fort », tu trouves?</b></i> (JL)
QR-Livre	L'enseignant pose une question de relance aux élèves qui porte sur le livre en tant qu'objet (ex. : ce que cet album a de différent quand on le compare aux autres albums) ou sur des connaissances liées au livre (ex. : vocabulaire [comment on appelle celui qui écrit des livres?])	Él. : <i>Y veut dire qu'on fait pas la même illustration dans la dernière.</i> Ens. : [...] <i><b>Est-ce qu'y en a qui ont déjà vu dans la bibliothèque un livre où c'est exactement la première de couverture et la dernière?</b></i> (CM)
QR-ME	L'enseignante pose une question de relance sur la maison d'édition.	Ens. : <i>Puis, je ne sais pas si vous pouvez me dire quel est le nom de la maison d'édition qui a fabriqué le livre?</i> Él. : <i>Le Raton-Laveur</i> Ens. : <i><b>Qu'est-ce qui te donne des indications que c'est le Raton-Laveur?</b></i> (JL)

QR-Pages-de-garde	L'enseignante pose une question de relance à propos des pages de garde.	Él. : <i>Moi, je reconnais tout le monde.</i> Ens. : [...] <b>Tu peux en nommer un ? (JL)</b>
QR-Page-titre	L'enseignante pose une question de relance qui porte sur la page titre de l'album.	Ens. : <i>Qu'est-ce qu'on voit ici [...]?</i> Él. : <i>Une souris</i> Ens. : [...] <b>Oui, elle est sur quoi la souris? (JL)</b>
QR-Personnage	L'enseignant pose une question de relance sur un personnage ou des personnages de l'histoire.	Ens. : <i>Qui sont nos personnages?</i> Él. : <i>L'ours</i> Ens. : [...] <b>Qui d'autre? (JL)</b>
QR-Phonologie	L'enseignante pose une question de relance qui se rapporte à la phonologie.	Ens. : <i>C'est quoi le son pour la rime?</i> Él. : <i>ba-ba-ba</i> Ens. : <b>Dans ballon, c'est quoi le son pour la rime? (DG)</b>
QR-QÉ-ou-CÉ	L'enseignante pose une question de relance pour amener un élève qui a posé une question ou émis un commentaire à expliquer davantage son idée.	Él. : <i>On dirait que c'est le père Noël.</i> Ens. : <b>Qu'est-ce qui te fait dire ça que c'est le père Noël? (JL)</b>
QR-Rappel	L'enseignant pose une question de relance aux élèves pour qu'ils fassent un rappel de l'ensemble de l'histoire.	Ens. : <b>Après, qu'est-ce qui se passe? (CM)</b>
QR-RÉAC-affec	L'enseignante pose une question de relance aux élèves qui les invite à partager leurs réactions affectives par rapport à une illustration ou une information du texte.	Ens. : <i>Est-ce que vous trouvez qu'y'ont des jolis noms les ours?</i> Plusieurs élèves : <i>oui/non</i> Ens. : <i>Tu aimes pas les noms des ours. Pourquoi tu les aimes pas? (JL)</i>
QR-Situation-fin	L'enseignant pose une question ouverte sur la situation finale de l'histoire.	Ens. : <i>Mais comment ça finit?</i> Él. : <i>Il reste mauve toute la vie.</i> Ens. : [...] <b>Je demande comment ça finit l'histoire, parce que là... est-ce qu'on le sait? (CM)</b>

QR-Thème	L'enseignant pose une question de relance sur le thème de l'histoire ou sur des connaissances liées au thème.	Ens. : <i>Est-ce que ça vit dans notre pays ou si ça vit dans des pays chauds?</i> Él. : <i>Oui, ça vit ici!</i> Ens. : <b>Ça vit ici?</b> (CM)
QR-Titre	L'enseignant pose une question de relance sur le titre de l'album.	Ens. : <i>Est-ce que vous trouvez que le titre ça a du bon sens, « Coyote mauve »?</i> [...] Ens. : <b>Pourquoi tu trouves toi que ça a de l'allure d'avoir écrit le titre « Coyote mauve »?</b> (CM)
RAPPEL	L'enseignante fait un cours rappel du texte.	Une fois l'histoire terminée, l'enseignante fait un rappel de l'histoire. Ens. : <b>Jim qui regarde son camion en disant qu'y peut pas faire grand-chose, parce qu'y est avec... un camion qui manque une roue.</b> (CM)
RÉ	Reformulation d'une réponse d'élève.	Él. : <i>Y'a pas de nom.</i> Ens. : <b>Y'a un enfant qui a pas de nom.</b> (JL)
RELECT	Relecture d'une ou de plusieurs phrases de l'album.	Ens. : <i>Je vais vous le relire, écoutez bien : « [...] jusqu'à ce que sa mère l'appelle pour le repas du soir. »</i> (CM)
RépÉ	Répétition de la réponse d'un élève ou d'une partie de la réponse d'un élève.	Él. : <i>Y'a l'air triste</i> Ens. : <b>Triste.</b> (JL)
RETOUR	L'enseignante fait un retour en arrière en montrant des pages précédentes ou en relisant un extrait issu d'une autre page.	Ens. : <b>L'enseignante retourne au début du livre pour voir les illustrations.</b> (JL)
RT	Reformulation du texte lu.	Ens. : <i>As-tu mangé trop de myrtilles? Savez-vous ce que c'est?</i> Él. : Non Ens. : <i>Des bleuets. As-tu mangé trop de bleuets?</i> (CM)

### 3. Les unités

Le tableau ci-dessous ne contient pas d'exemples, car les unités sont en majorité très longues. Des exemples de chaque type d'unité sont donnés dans l'article 1 du chapitre 4 de cette thèse.

**Tableau XXVII – Codes pour les différentes unités**

<b>Nom du code</b>	<b>Définition</b>
Unité avortée	Unité qui contient des questions auxquelles les élèves ne sont pas capables de répondre.
Unité de co-élaboration du sens	Unité qui permet de faire avancer la discussion. Dans cette unité, l'enseignante et les élèves travaillent conjointement à l'élaboration du sens.
Unité détail	Unité qui porte sur un détail mineur de l'album (texte ou illustration).
Unité survolée	Unité dans laquelle le sens est survolé. L'enseignante et les élèves n'arrivent pas à élaborer le sens du texte.
Unité transmission	Unité au cours de laquelle l'enseignant transmet sa compréhension ou son interprétation du sens du texte aux élèves. Les élèves ne sont pas impliqués dans l'élaboration du sens du texte.

**ANNEXE 9**  
**GRILLE POUR LA DESCRIPTION DES PRATIQUES**  
**DE LECTURE À HAUTE VOIX HEBDOMADAIRES**

## GRILLE POUR LA DESCRIPTION DES PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX HEBDOMADAIRES

<b>Date et durée de la lecture</b>	
<b>Titre de l'œuvre lue</b>	
<b>Noms de l'auteur et de l'illustrateur</b>	
<b>Nom de la maison d'édition</b>	
<b>Objectif de la lecture</b>	
<b>Thème général de la discussion</b>	
<b>Interventions lors de la lecture<sup>143</sup></b>	
<b>Retour sur la pratique</b>	

Commentaires :

---

<sup>143</sup> Cette section a été remplie par les enseignantes formées à l'aide du référentiel fourni en annexe 10 et par les enseignantes non formées à l'aide du référentiel présenté en annexe 11.



**ANNEXE 10**  
**RÉFÉRENTIEL DES ENSEIGNANTES FORMÉES**  
**POUR REMPLIR LES GRILLES DE LECTURE**  
**HEBDOMADAIRES**

## **RÉFÉRENTIEL POUR REMPLIR LES GRILLES DE LECTURE ENSEIGNANTES FORMÉES**

### *INTERVENTIONS AVANT LA LECTURE :*

1. L'enseignante chante une comptine pour commencer la lecture à haute voix.
2. L'enseignante anime une discussion sur le thème du livre.
3. L'enseignante exploite les informations de la première de couverture et de la quatrième de couverture (auteur, illustrateur, maison d'édition).
4. L'enseignante fait lire des mots du titre aux élèves.
5. L'enseignante amène les élèves à établir des liens entre la première et la quatrième de couverture.
6. L'enseignante amène les élèves à établir des liens entre différentes œuvres.
7. L'enseignante amène les élèves à reconnaître le type de livres (ex. : un livre informatif).
8. L'enseignante présente une intention de lecture aux élèves.
9. L'enseignante demande aux élèves de faire des prédictions à partir de la page couverture.
10. L'enseignante demande aux élèves de faire des prédictions à partir d'extraits de l'album.
11. L'enseignante exploite les illustrations et amène les élèves à faire des liens avec des illustrateurs connus.
12. Autre (à préciser)

### *INTERVENTIONS PENDANT ET APRÈS LA LECTURE :*

13. L'enseignante montre les illustrations aux élèves pendant qu'elle lit le texte.
14. L'enseignante montre les illustrations aux élèves une fois que la lecture est terminée.
15. L'enseignante amène les élèves à compléter les phrases avant qu'elle ait fini de la lire.

16. L'enseignante amène les élèves à énoncer les structures répétitives qu'ils ont mémorisées.
17. L'enseignante amène les enfants à faire le bruitage (ex. le bruit des pas).
18. L'enseignante anime une discussion autour des personnages de l'histoire.
19. L'enseignante anime une discussion autour des événements de l'histoire.
20. L'enseignante anime une discussion autour des idées principales du texte.
21. L'enseignante anime une discussion sur le sens de quelques mots du texte.
22. L'enseignante demande aux élèves de faire un rappel d'un élément ponctuel dans l'histoire.
23. L'enseignante questionne les élèves sur des détails de l'histoire.
24. L'enseignante demande aux élèves de faire un rappel de l'ensemble de l'histoire.
25. L'enseignante demande aux élèves de faire des liens entre leurs expériences personnelles et les événements de l'histoire.
26. L'enseignante amène les élèves à faire un résumé de l'histoire lue.
27. L'enseignante amène les élèves à vérifier les prédictions faites avant la lecture.
28. L'enseignante amène les élèves à établir de nouvelles prédictions.
29. L'enseignante amène les élèves à s'identifier à un des personnages de l'histoire lue.
30. Autre (à préciser)

**L'enseignante questionne les élèves dans le but de leur faire faire :**

31. des inférences causales
32. des inférences anaphoriques
33. des inférences logiques
34. des inférences pragmatiques
35. des inférences prédictives
36. des inférences de lieu
37. des inférences d'agent
38. des inférences de temps

- 39. des inférences d'objet
- 40. des inférences de sentiment-attitude
- 41. des inférences de catégorie
- 42. des inférences d'action
- 43. des inférences d'instrument
  
- 44. L'enseignante amène les élèves à faire des liens avec une activité réalisée en classe (ex. : l'activité des 100 jours).
- 45. L'enseignante amène les élèves à faire des liens avec un projet qui se déroule en classe (ex. : un projet autour du loup).
- 46. L'enseignante amène les élèves à observer des mots pour qu'ils remarquent un jeu de langage.
- 47. L'enseignante anime une discussion autour du rapport entre le texte et l'illustration (ex. : est-ce que les illustrations et le texte nous transmettent les mêmes informations?).
- 48. L'enseignante amène les élèves à établir des liens entre différentes œuvres.

**ANNEXE 11**  
**RÉFÉRENTIEL DES ENSEIGNANTES NON**  
**FORMÉES POUR REMPLIR LES GRILLES DE**  
**LECTURE HEBDOMADAIRES**

## **RÉFÉRENTIEL POUR REMPLIR LES GRILLES DE LECTURE ENSEIGNANTES NON FORMÉES**

### **INTERVENTIONS AVANT LA LECTURE :**

1. L'enseignante chante une comptine pour commencer la lecture à haute voix.
2. L'enseignante anime une discussion sur le thème du livre.
3. L'enseignante exploite les informations de la première de couverture et de la quatrième de couverture (auteur, illustrateur, maison d'édition).
4. L'enseignante fait lire des mots du titre aux élèves.
5. L'enseignante amène les élèves à établir des liens entre la première et la quatrième de couverture.
6. L'enseignante amène les élèves à établir des liens entre différentes œuvres.
7. L'enseignante amène les élèves à reconnaître le type de livres (ex. : un livre informatif).
8. L'enseignante présente une intention de lecture aux élèves.
9. L'enseignante demande aux élèves de faire des prédictions à partir de la page couverture.
10. L'enseignante demande aux élèves de faire des prédictions à partir d'extraits de l'album.
11. L'enseignante exploite les illustrations et amène les élèves à faire des liens avec des illustrateurs connus.
12. Autre (à préciser)

INTERVENTIONS PENDANT ET APRÈS LA LECTURE :

13. L'enseignante montre les illustrations aux élèves pendant qu'elle lit le texte.
14. L'enseignante montre les illustrations aux élèves une fois que la lecture est terminée.
15. L'enseignante amène les élèves à compléter les phrases avant qu'elle ait fini de la lire.
16. L'enseignante amène les élèves à énoncer les structures répétitives qu'ils ont mémorisées.
17. L'enseignante amène les enfants à faire le bruitage (ex. : le bruit des pas).
18. L'enseignante anime une discussion autour des personnages de l'histoire.
19. L'enseignante anime une discussion autour des événements de l'histoire.
20. L'enseignante anime une discussion autour des idées principales du texte.
21. L'enseignante anime une discussion sur le sens de quelques mots du texte.
22. L'enseignante demande aux élèves de faire un rappel d'un élément ponctuel dans l'histoire.
23. L'enseignante questionne les élèves sur des détails de l'histoire.
24. L'enseignante demande aux élèves de faire un rappel de l'ensemble de l'histoire.
25. L'enseignante demande aux élèves de faire des liens entre leurs expériences personnelles et les événements de l'histoire.
26. L'enseignante amène les élèves à faire un résumé de l'histoire lue.
27. L'enseignante amène les élèves à vérifier les prédictions faites avant la lecture.
28. L'enseignante amène les élèves à établir de nouvelles prédictions.
29. L'enseignante amène les élèves à s'identifier à un des personnages de l'histoire lue.
30. Autre (à préciser)
31. L'enseignante anime une discussion autour d'éléments implicites dans le texte.
32. L'enseignante anime une discussion autour d'éléments implicites dans l'illustration.

44. L'enseignante amène les élèves à faire des liens avec une activité réalisée en classe (ex. : l'activité des 100 jours).
45. L'enseignante amène les élèves à faire des liens avec un projet qui se déroule en classe (ex. : projet autour du loup).
46. L'enseignante amène les élèves à observer des mots pour qu'ils remarquent un jeu de langage.
47. L'enseignante anime une discussion autour du rapport entre le texte et l'illustration (ex. : est-ce que les illustrations et le texte nous transmettent les mêmes informations?).
48. L'enseignante amène les élèves à établir des liens entre différentes œuvres.



**ANNEXE 12**  
**QUESTIONNAIRE SUR L'IMPACT À COURT TERME**  
**DE LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE**  
**COLLABORATIVE**

## QUESTIONNAIRE SUR L'IMPACT À COURT TERME DE LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE COLLABORATIVE

### *A. VOS CONNAISSANCES INITIALES*

1. Avant le début de la recherche, que connaissiez-vous des inférences?
2. Avant le début de la recherche, travailliez-vous déjà les inférences lors des lectures à haute voix?

Oui

Non

Si oui, quels types d'inférences travailliez-vous avec les élèves et de quelle manière le faisiez-vous?

### *B. L'APPROPRIATION DES SAVOIRS TRANSMIS LORS DE LA FORMATION*

1. Qu'avez-vous fait pour vous approprier les savoirs transmis lors de la journée de formation sur la lecture à haute voix et les inférences? (lectures complémentaires, relecture de vos notes, discussion avec des collègues, discussion avec l'orthopédagogue de votre école, etc.)
2. Décrivez ce que vous avez trouvé facile lors de l'appropriation des savoirs transmis au cours de la formation.
3. Décrivez ce que vous avez trouvé plus difficile lors de l'appropriation des savoirs transmis au cours de la formation.
4. À partir des savoirs qui vous ont été transmis lors de la formation, qu'avez-vous fait pour apporter des changements dans vos pratiques de lecture à haute voix?

**C. LES CHANGEMENTS DANS VOS PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX**

1. Ce projet de recherche, vous a-t-il amené à changer votre façon de choisir les livres lus en classe?

Oui

Non

Si oui, en quoi votre façon de choisir les livres a-t-elle été modifiée?

2. Ce projet de recherche, vous a-t-il amené à changer votre façon de préparer votre lecture à haute voix?

Oui

Non

Si oui, en quoi votre façon de vous préparer à lire les livres en classe a-t-elle été modifiée?

3. Ce projet de recherche vous a-t-il amené à changer votre façon de lire à haute voix à vos élèves?

Oui

Non

Si oui, en quoi votre façon de lire à haute voix à lire les livres en classe a-t-elle été modifiée?

4. Est-ce que le fait de décrire vos pratiques à l'aide du référentiel a entraîné un changement dans votre façon de vous rapporter à votre pratique (un retour réflexif sur votre pratique)?

Oui

Non

Si oui, décrivez ce changement dans votre façon de vous rapporter à votre pratique.

***D. VOTRE PROGRESSION AU COURS DES 9 SEMAINES***

1. Décrivez votre progression entre le début et la fin de la recherche en ce qui a trait à votre utilisation des inférences dans les lectures à haute voix.
2. Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés lors de la mise en pratique des savoirs transmis lors de la formation?
3. Quels sont les moyens que vous avez utilisés pour surmonter les obstacles rencontrés lors de la mise en pratique des savoirs transmis lors de la formation?

4. Considérez-vous que ce projet a été bénéfique pour vous?

Oui

Non

Si oui, décrivez ce que ce projet vous a apporté.

5. Considérez-vous que ce projet a comporté des inconvénients pour vous?

Oui

Non

Si oui, décrivez les inconvénients que ce projet a comportés pour vous.

***E. VOTRE PERCEPTION DE L'IMPACT DE CE PROJET SUR VOS ÉLÈVES***

1. D'après vous, qu'est-ce que ce projet a apporté à vos élèves?
2. Avez-vous perçu des changements chez vos élèves lors des lectures à haute voix?

Oui

Non

Si oui, décrivez ces changements.

3. Lors des lectures à haute voix, quels étaient les types d'inférences les plus faciles à faire pour vos élèves?
4. Lors des lectures à haute voix, quels étaient les types d'inférences les plus difficiles à faire pour vos élèves?

***F. AUTRES COMMENTAIRES RELATIFS AU PROJET DE RECHERCHE***

**ANNEXE 13**  
**QUESTIONNAIRE SUR L'IMPACT À LONG TERME**  
**DE LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE**  
**COLLABORATIVE**

## QUESTIONNAIRE SUR L'IMPACT À LONG TERME DE LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE COLLABORATIVE

Ce questionnaire vise à connaître l'impact à long terme de votre participation à la recherche collaborative intitulée *Les pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences sur vos pratiques de lecture à haute voix*. Vous y trouverez des questions similaires à celles qui vous ont été posées lors du questionnaire sur l'impact à court terme de la participation à cette recherche collaborative. Le but est ici de **faire état des changements qui sont encore présents dans vos pratiques de lecture à haute voix deux années après la fin de la recherche**.

### A. CHANGEMENTS À LONG TERME DANS VOS PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX

1. Cette recherche vous a-t-elle amenée à changer votre façon de choisir les livres lus en classe?

Oui

Non

Si oui, en quoi votre façon de choisir les livres a-t-elle été modifiée?

2. Cette recherche, vous a-t-elle amenée à changer votre façon de préparer votre lecture à haute voix?

Oui

Non

Si oui, en quoi votre façon de vous préparer à lire les livres en classe a-t-elle été modifiée?

3. Cette recherche, vous a-t-elle amenée à changer à long terme votre façon de lire à haute voix à vos élèves? (ex. : votre présentation du livre, votre type de questionnement au cours de la lecture, votre façon de gérer les discussions lors des lectures à haute voix...)

Oui

Non

Si oui, en quoi votre façon de lire à haute voix en classe a-t-elle été modifiée à long terme?

4. Au cours de ces deux années, avez-vous continué à travailler les inférences au cours des lectures à haute voix?

Oui

Non

Si oui, quels sont les types d'inférences que vous travaillez le plus souvent avec vos élèves lors des lectures à haute voix? (anaphoriques, causales, lexicales, prédictives, logiques, pragmatiques, de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action)

5. Considérez-vous que cette recherche a été bénéfique pour vous à long terme?

Oui

Non

Si oui, décrivez ce que cette recherche vous a apporté à long terme.

***B. AUTRES COMMENTAIRES RELATIFS À L'IMPACT À LONG TERME DE VOTRE PARTICIPATION À CETTE RECHERCHE COLLABORATIVE***

**ANNEXE 14**  
**FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DES**  
**COAUTEURS DES TROIS ARTICLES**

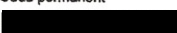


**ACCORD DES COAUTEURS D'UN ARTICLE  
INCLUS DANS UN MÉMOIRE DE MAÎTRISE OU UNE THÈSE DE DOCTORAT**

Lorsqu'un étudiant n'est pas le seul auteur d'un article qu'il veut inclure dans son mémoire ou dans sa thèse, il doit obtenir l'accord de tous les coauteurs. De plus, le nom de tous les coauteurs doit apparaître dans le manuscrit pour chacun des articles. Enfin, une déclaration distincte doit être complétée et ce, également pour chacun des articles inclus dans le mémoire ou la thèse.

Pour toute information complémentaire, consultez le *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat* dans la section Publications du site [www.fesp.umontreal.ca](http://www.fesp.umontreal.ca).

**1. Identification**


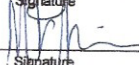
Nom Dupin de Saint-André	Prénom Marie	Code permanent 
Grade Ph.D. en didactique	Programme Sciences de l'éducation - Didactique	

**2. Description de l'article**

Auteurs Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F.	
Titre Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire	
État actuel de l'article <input type="checkbox"/> publié <input checked="" type="checkbox"/> soumis pour publication <input type="checkbox"/> en préparation	
Revue / journal * Revue des sciences de l'éducation	
* Si l'article est en phase finale de préparation ou a été soumis pour publication, veuillez fournir tous les détails disponibles.	

**3. Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant**

À titre de coauteur de l'article identifié ci-dessus, j'autorise : Marie Dupin de Saint-André  
à inclure cet article dans ☐ son mémoire de maîtrise    ☒ sa thèse de doctorat  
qui a pour titre : Les pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences


Montésinos-Gelet, Isabelle		11 août 2011
Coauteur	Signature	Date
Morin, Marie-France		10 août 2011
Coauteur	Signature	Date
Coauteur	Signature	Date
Coauteur	Signature	Date

**ACCORD DES COAUTEURS D'UN ARTICLE  
INCLUS DANS UN MÉMOIRE DE MAÎTRISE OU UNE THÈSE DE DOCTORAT**

Lorsqu'un étudiant n'est pas le seul auteur d'un article qu'il veut inclure dans son mémoire ou dans sa thèse, il doit obtenir l'accord de tous les coauteurs. De plus, le nom de tous les coauteurs doit apparaître dans le manuscrit pour chacun des articles. Enfin, une déclaration distincte doit être complétée et ce, également pour chacun des articles inclus dans le mémoire ou la thèse.

Pour toute information complémentaire, consultez le *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat* dans la section Publications du site [www.fesp.umontreal.ca](http://www.fesp.umontreal.ca).

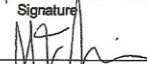
**1. Identification**

Nom Dupin de Saint-André	Prénom Marie	Code permanent 
Grade Ph.D. en didactique	Programme Sciences de l'éducation - Didactique	

**2. Description de l'article**

Auteurs Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F.	
Titre Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire	
État actuel de l'article <input type="checkbox"/> publié <input checked="" type="checkbox"/> soumis pour publication <input type="checkbox"/> en préparation	
Revue / journal *	
Lettre	
* Si l'article est en phase finale de préparation ou a été soumis pour publication, veuillez fournir tous les détails disponibles.	

**3. Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant**

À titre de coauteur de l'article identifié ci-dessus, j'autorise : <u>Marie Dupin de Saint-André</u>		
à inclure cet article dans <input type="checkbox"/> son mémoire de maîtrise <input checked="" type="checkbox"/> sa thèse de doctorat		
qui a pour titre <u>Les pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences</u>		
Montésinos-Gelet, Isabelle		11 août 2011
Coeuteur	Signature	Date
Morin, Marie-France		10 août 2011
Coeuteur	Signature	Date
Coeuteur	Signature	Date
Coeuteur	Signature	Date

FESP / formulaire accord des coauteurs mémoire ou thèse par articles / août 2009

Imprimer


Effacer tout

**ACCORD DES COAUTEURS D'UN ARTICLE  
INCLUS DANS UN MÉMOIRE DE MAÎTRISE OU UNE THÈSE DE DOCTORAT**

Lorsqu'un étudiant n'est pas le seul auteur d'un article qu'il veut inclure dans son mémoire ou dans sa thèse, il doit obtenir l'accord de tous les coauteurs. De plus, le nom de tous les coauteurs doit apparaître dans le manuscrit pour chacun des articles. Enfin, une déclaration distincte doit être complétée et ce, également pour chacun des articles inclus dans le mémoire ou la thèse.

Pour toute information complémentaire, consultez le *Guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat* dans la section Publications du site [www.fesp.umontreal.ca](http://www.fesp.umontreal.ca).

**1. Identification**

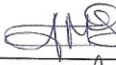
Nom Dupin de Saint-André	Prénom Marie	Code permanent 
Grade Ph.D. en didactique	Programme Sciences de l'éducation - Didactique	

**2. Description de l'article**

Auteurs Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F.	
Titre La recherche collaborative : une voie de développement professionnel?	
État actuel de l'article <input type="checkbox"/> publié <input checked="" type="checkbox"/> soumis pour publication <input type="checkbox"/> en préparation	
Revue / journal * Revue canadienne de l'éducation	
* Si l'article est en phase finale de préparation ou a été soumis pour publication, veuillez fournir tous les détails disponibles.	

**3. Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant**

À titre de coauteur de l'article identifié ci-dessus, j'autorise : Marie Dupin de Saint-André  
à inclure cet article dans ☐ son mémoire de maîtrise ☒ sa thèse de doctorat  
qui a pour titre Les pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences

Montésinos-Gelet, Isabelle		11 août 2011
Coeuteur	Signature	Date
Morin, Marie-France		10 août 2011
Coeuteur	Signature	Date
Coeuteur	Signature	Date
Coeuteur	Signature	Date

FESP / formulaire accord des coauteurs mémoire ou thèse par articles / août 2008

Imprimer

Effacer tout

**ANNEXE 15**  
**PRATIQUES DE LECTURE À HAUTE VOIX**  
**DÉCLARÉES**

Les tableaux ci-dessous constituent une synthèse des pratiques déclarées par les enseignantes pendant les neuf semaines de la recherche. Dans les tableaux XXVIII et XXIX, les interventions qui relèvent de l'inférence sont en italique. Comme la partie du référentiel concernant les inférences des enseignantes formées différerait de celle du référentiel des non formées<sup>144</sup>, nous séparons leurs pratiques déclarées qui concernent les interventions sur les inférences dans deux tableaux (tableaux XXX et XXXI). Pour chaque intervention, nous indiquons le nombre de lectures dans lesquelles elle s'est retrouvée, ainsi que le pourcentage de lectures que cela représente étant donné que la fréquence des lectures varie selon les enseignantes.

**Tableau XXVIII – Fréquence des interventions (en nombre et en pourcentage) mises en œuvre avant la lecture par les six enseignantes pour les pratiques de lecture à haute voix déclarées**

	Ens. 1	Ens. 2	Ens. 3	Ens. 4	Ens. 5	Ens. 6
1. Comptine	0 0 %	17 94 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	4 20 %
2. Thème du livre	22 71 %	6 33 %	8 33 %	20 63 %	11 37 %	7 35 %
3. Exploitation des informations de la 1 <sup>re</sup> et de la 4 <sup>e</sup> de couverture	31 100 %	0 0 %	19 79 %	29 91 %	3 10 %	7 35 %
4. Lecture mots du titre par les élèves	31 100 %	11 61 %	9 38 %	22 69 %	17 57 %	6 30 %
5. Établir des liens entre la 1 <sup>re</sup> et la 4 <sup>e</sup> de couverture	27 87 %	3 17 %	5 21 %	11 34 %	0 0 %	3 15 %
6. Établir des liens entre différentes œuvres	21 68 %	1 6 %	5 21 %	11 34 %	8 27 %	5 25 %
7. Amener les élèves à reconnaître le type de livre	15 48 %	14 78 %	3 13 %	4 13 %	3 10 %	7 35 %
8. Présenter une intention de lecture	30 97 %	4 22 %	6 25 %	14 44 %	7 23 %	7 35 %
9. <i>Prédictions à partir de la 1<sup>re</sup> de couverture</i>	31 100 %	8 44 %	9 38 %	26 81 %	13 43 %	8 40 %
10. <i>Prédictions à partir d'extraits de l'album</i>	30 97 %	1 6 %	6 25 %	26 81 %	0 0 %	0 0 %

<sup>144</sup> Ces deux référentiels utilisés par les enseignantes pour remplir leurs grilles de lecture hebdomadaires sont présentés en annexes 10 et 11.

11. Exploiter les illustrations et faire des liens avec des illustrateurs connus	14 45 %	0 0 %	1 4 %	2 6 %	1 3 %	0 0 %
12. Autres	1 3 %	0 0 %	0 0 %	2 6 %	4 13 %	0 0 %

**Tableau XXIX – Fréquence des interventions (en nombre et en pourcentage) mises en œuvre pendant et après la lecture par les six enseignantes pour les pratiques de lecture à haute voix déclarées**

	Ens.1	Ens. 2	Ens. 3	Ens. 4	Ens. 5	Ens. 6
13. Montrer les illustrations pendant la lecture	31 100 %	18 100 %	23 96 %	29 91 %	1 3 %	14 70 %
14. Montrer les illustrations une fois la lecture terminée	0 0 %	0 0 %	7 29 %	9 28 %	29 97 %	1 5 %
15. Élèves complètent les phrases	20 65 %	16 89 %	10 42 %	8 25 %	4 13 %	4 20 %
16. Amener les élèves à énoncer des éléments de la structure répétitive qu'ils ont mémorisés	8 26 %	7 39 %	9 38 %	8 25 %	1 3 %	2 10 %
17. Élèves font le bruitage	19 61 %	15 83 %	1 4 %	14 44 %	0 0 %	3 15 %
18. Personnages	26 84 %	14 78 %	8 33 %	24 75 %	23 77 %	5 25 %
19. Événements	25 81 %	8 44 %	9 38 %	23 72 %	24 80 %	3 15 %
20. Idées principales	13 42 %	3 17 %	11 46 %	13 41 %	28 93 %	7 35 %
21. <i>Sens des mots</i>	27 87 %	11 61 %	7 29 %	29 91 %	21 70 %	7 35 %
22. Rappel élément ponctuel	11 36 %	2 11 %	1 4 %	6 19 %	0 0 %	0 0 %
23. Question sur détails	16 52 %	2 11 %	6 25 %	20 63 %	5 17 %	5 25 %
24. Rappel de l'ensemble de l'histoire	6 19 %	6 33 %	3 13 %	13 41 %	3 10 %	4 20 %
25. Liens avec les expériences personnelles des élèves	20 65 %	9 50 %	3 13 %	26 81 %	3 10 %	10 50 %
26. Résumé histoire	2 6 %	3 17 %	1 4 %	12 38 %	0 0 %	3 15 %
27. Vérifications des prédictions	30 97 %	10 56 %	11 46 %	23 72 %	0 0 %	3 15 %

28. Nouvelles prédictions	23 74 %	2 11 %	5 21 %	11 34 %	9 30 %	6 30 %
29. Identification à un personnage	26 84 %	5 28 %	0 0 %	16 50 %	5 17 %	7 35 %
30. Autres	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	6 20 %	1 5 %
44. Établir des liens avec une activité vécue en classe	2 6 %	0 0 %	0 0 %	8 25 %	4 13 %	4 20 %
45. Établir des liens avec un projet réalisé en classe	7 23 %	0 0 %	2 8 %	5 16 %	0 0 %	7 35 %
46. Remarquer un jeu de langage	2 6 %	0 0 %	5 21 %	6 19 %	1 3 %	2 10 %
47. Discussion sur le rapport texte-image	11 36 %	2 11 %	2 8 %	12 38 %	1 3 %	1 5 %
48. Établir des liens avec d'autres œuvres	13 42 %	0 0 %	6 25 %	5 16 %	2 7 %	3 15 %

**Tableau XXX – Fréquence des interventions sur des inférences (en nombre et en pourcentage) mises en œuvre pendant et après la lecture par les quatre enseignantes formées pour les pratiques de lecture à haute voix déclarées**

	Ens. 1	Ens. 2	Ens. 3	Ens. 4
31. Inférence causale	24 77 %	16 89 %	20 83 %	25 78 %
32. Inférence anaphorique	14 45 %	11 61 %	15 63 %	19 59 %
33. Inférence logique	15 48 %	13 72 %	2 8 %	11 34 %
34. Inférence pragmatique	11 36 %	16 89 %	11 46 %	16 50 %
35. Inférence prédictive	30 97 %	16 89 %	23 96 %	23 72 %
36. Inférence de lieu	27 87 %	4 22 %	3 13 %	23 72 %
37. Inférence d'agent	5 16 %	0 0 %	1 4 %	8 25 %
38. Inférence de temps	23 74 %	5 28 %	5 21 %	8 25 %
39. Inférence d'objet	3 10 %	1 6 %	2 8 %	4 13 %
40. Inférence de sentiment-attitude	28 90 %	15 83 %	19 79 %	23 72 %
41. Inférence de catégorie	4 13 %	7 39 %	0 0 %	4 13 %
42. Inférence d'action	24	6	2	8

	77 %	33 %	8 %	25 %
43. Inférence d'instrument	1 3 %	0 0 %	0 0 %	1 3 %

**Tableau XXXI – Fréquence des interventions sur des inférences (en nombre et en pourcentage) mises en œuvre pendant et après la lecture par les deux enseignantes non formées pour les pratiques de lecture à haute voix déclarées**

	Ens. 5	Ens.6
31. Discussion autour d'éléments implicites dans le texte	6 20 %	1 5 %
32. Discussion autour d'éléments implicites dans l'illustration	6 20 %	0 0 %